

# sobre tudo

## O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DE NARRATIVAS INDÍGENAS: REFLEXÕES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DA DECOLONIALIDADE

Sandor Fernando Bringmann  
Marjorie Edyanez dos Santos Götttert

**Resumo:** O presente ensaio apresenta algumas reflexões e problematizações acerca do ensino de história indígena no Brasil após a promulgação da Lei nº 11645/08 e das novas correntes de pensamento, como a interculturalidade crítica e a decolonialidade. O objetivo é contribuir para a construção de um ensino de história crítico e abrangente, que valoriza a interculturalidade crítica e as epistemologias indígenas, a partir dos usos das suas narrativas em sala de aula. São fontes importantes para esta análise, autores como Quijano, 1992; Walsh, 2007; Bittencourt, 2013; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012. A partir das análises destes e de outros autores, busca-se reforçar a necessidade de, nos espaços de ensino, utilizar-se de narrativas que recontam a história do Brasil a

partir dos povos indígenas e das histórias locais, refletindo criticamente sobre o mundo em que vivemos e sobre a sociedade que construímos.

**Palavras-chave:** Ensino de História Indígena; Interculturalidade; Narrativas Indígenas

**Resumen:** Este ensayo presenta algunas reflexiones y preguntas sobre la enseñanza de la historia indígena en Brasil luego de la promulgación de la Ley No. 11645/08 y de nuevas corrientes de pensamiento, como la interculturalidad crítica y la decolonialidad. El objetivo es contribuir en la construcción de una enseñanza de la historia crítica e integral, que valore la interculturalidad crítica y las epistemologías indígenas, a partir de los usos de sus narrativas en el aula. Son fuentes importantes para esta análisis son autores como Quijano, 1992; Walsh, 2007; Bittencourt, 2013; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012. A partir del análisis de estos y otros autores, el objetivo es reforzar la necesidad de utilizar narrativas que relaten la historia de Brasil en el contexto de los pueblos indígenas y las historias locales, reflexionando críticamente sobre el mundo en que vivimos e sobre la sociedad que construímos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia Indígena; Interculturalidad; Narrativas Indígenas

## Introdução

O ensino de história indígena nas instituições educacionais, tal como o conhecemos hoje, após o advento da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino de educação básica públicas e privadas, está diretamente relacionado às lutas dos povos indígenas. É, portanto,

atravessado tanto pela diversidade cultural, que é uma das suas marcas, quanto pelos anseios e projetos em relação ao presente e ao futuro não só dos próprios povos indígenas, mas também do projeto de sociedade para o Brasil e o mundo. Desde o incipiente projeto para a institucionalização do ensino de história indígena no Brasil, até sua consolidação por meio de marcos legais, houve um longo caminho, que revela uma imensidão de debates referentes às experiências brasileiras e à necessidade do ensino de história indígena que, desde o princípio, extrapolam os muros da escola e repercutem na sociedade, que é justamente onde tais discussões começam.

Para muitos pesquisadores, o ensino sobre os povos indígenas não se resume ao respeito e a valorização desses povos. Fábio Feltrin de Souza e Luisa Tombini Wittmann, por exemplo, apontam para uma profusão de ideias equivocadas sobre os povos originários, historicamente propagadas pela escola e que se manifestam ainda hoje em noções preconceituosas sobre os mesmos e que impedem que o ensino de história indígena seja desenvolvido com qualidade e criticidade (SOUZA; WITTMANN, 2016). Gersem Baniwa Luciano compartilha desse ponto de vista ao afirmar que “não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (LUCIANO, 2012, p. 141). Dessa forma, primeiramente é preciso desconstruir as noções que inferiorizam esses povos ou hierarquizam os conhecimentos que serão ensinados. Para Baniwa, é urgente desconstruir ideias colonialistas, sendo necessária “uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola” (LUCIANO, 2012, p. 141).

Clovis Antonio Brighenti (2016), por sua vez, demonstra como a questão da colonialidade do poder no Brasil possui uma relação de proximidade com os povos indígenas, haja vista que estes são histórica e constantemente excluídos do projeto nacional, através do silenciamento e do apagamento das narrativas indígenas, das suas

memórias, dos seus conhecimentos e saberes, das suas formas de ver, interpretar e agir no mundo. Segundo o autor, a permanência do projeto colonialista no Brasil impõe uma única perspectiva de conhecimento e apenas um modo de conhecer como verdadeiro, sustentando assim o padrão mundial de poder, alavancado pela matriz de pensamento eurocêntrica que permite uma única forma de ver e pensar o mundo, tornando-a uma visão superior a todas as outras, não comportando em si qualquer aspecto de diálogo com a diversidade ou com outras epistemologias (BRIGHENTI, 2016, p. 245-247).

Ao pesquisar sobre o ensino de história indígena na educação básica, percebemos que as discussões sobre o tema também se articulam a outros debates fundamentais ao ensino. Dessa forma, o presente artigo pretende trazer alguns elementos para reflexão e problematização sobre como se ensina e como se poderia ensinar a história indígena na educação básica brasileira, elencando temas como o papel da diversidade cultural na escola; o uso de novas epistemologias no ensino e na produção do conhecimento, (como as epistemologias indígenas) e o exercício de deslocamento cultural a partir da diversidade<sup>2</sup>.

### **História do ensino de história indígena: entre a omissão, o silenciamento e a constituição de contranarrativas**

Circe Bittencourt (2013) e Edson Kaiapó (2019) apontam em seus estudos as últimas décadas da história recente como o momento em

---

<sup>2</sup> O deslocamento cultural é visto aqui sob à luz da interculturalidade crítica, através de Catherine Walsh (2007), e pressupõe que a diversidade seja vista não somente com respeito e valor, mas que também seja experimentada através de um deslocamento onde assim como eu possa ver com os meus olhos a cultura indígena, da mesma forma eu consiga fazer uma leitura da minha cultura a partir das lentes indígenas.

que houve no Brasil uma virada em relação à história indígena e a sua inserção nos currículos escolares, dando cada vez mais uma direção no sentido de crítica ao que se havia consolidado como conhecimento sobre os povos indígenas e abertura a novas abordagens sobre a temática. Como marcos dessa passagem são apontados o fim da Ditadura Civil Militar brasileira, a promulgação da atual Constituição Federal em 1988 (denominada pelos próprios parlamentares como Constituição Cidadã), o surgimento da Nova História Indígena e a Lei nº 11.645 sancionada em 2008.

Todavia, é importante lembrar que a história como uma disciplina ensinada nasce no Brasil no início do século XIX, em um contexto de construção da identidade nacional, tendo como objetivo a constituição de um bom cidadão, identificado com a sua pátria e com os projetos dela. O que se ensinará na disciplina de história, então, estará totalmente condicionado às narrativas sobre a história do Brasil que estavam sendo organizadas naquele momento, isto é, ufanista da colonização europeia. Simbolicamente, os povos indígenas serão inseridos no currículo escolar brasileiro em um contexto internacional de difusão e debate das teorias raciais e de eugenia no final do século XIX e primeiras décadas do XX, o que estará atravessado no Brasil pelos debates da miscigenação<sup>3</sup>, sendo que os primeiros estudiosos que escrevem e ensinam sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras serão membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e

---

<sup>3</sup> A miscigenação será uma das ideias centrais e estruturadoras do ensino de história no Brasil por muito tempo, trata-se da ideia de que as populações nativas seriam extintas através da fusão étnica, da mistura das raças, no processo de abasileiramento da população. Essa ideia estará marcada pela visão evolucionista e do determinismo racial, a qual será gestada em 1845 através dos teóricos do IHGB e estará constantemente relacionada a visão que os estudiosos da época terão sobre os povos indígenas (BITTENCOURT, 2013).

vão expor em suas obras concepções anti-indigenistas<sup>4</sup> (BITTENCOURT, 2013, p.105).

Nos manuais escolares desta época, a abordagem que permanecia era a de um indígena genérico, onde não havia diferenciação de línguas ou costumes entre esses povos, já que todos pareciam viver no mesmo lugar, da mesma forma e sob as mesmas crenças (BITTENCOURT, 2013). Sobre essa história ensinada é interessante percebermos como ela é posta a serviço do que as elites da época pretendem como o projeto para a nação, e de como o campo da história vai sendo explorado de forma a construir e cristalizar uma única história nacional, na qual embora se atravessem as narrativas dos europeus que vêm para o Brasil e dos indígenas que já estão aqui, os últimos são inferiorizados e invisibilizados frente aos primeiros. A narrativa dominante que se constrói vai trazer os “civilizados europeus” como os protagonistas dessa história e vai apagar as narrativas indígenas sobre esse evento. Para tanto, será tecida uma narrativa não só da negação da importância indígena para a construção da nação, trazendo ideias de que eles não contribuíram para a história da civilização, mas também da ideia de atraso e empecilho ao desenvolvimento provinda desses povos (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

Com o advento da República, dá-se início a uma tentativa de criar uma educação básica brasileira que formasse o cidadão nos ideais republicanos, o que se entrelaçava ao projeto de criação de uma identidade nacional republicana. Até 1930 a ideia da mescla das três

---

<sup>4</sup> Alguns exemplos destes estudiosos e suas obras: Joaquim Manuel de Macedo e suas *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, de 1861, que circulou até a década de 1920 pelas escolas brasileiras; Francisco Adolfo de Varnhagen e sua obra *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, que era referenciada por sua outra obra, *História Geral do Brasil*, escrita em dois volumes publicados na década de 1850; *A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heróis*, de 1915, de autoria de Sylvio Romero, onde o mesmo narra a história do Brasil a partir dos heróis brancos.

raças, ou seja, da miscigenação entre os diferentes povos e no que toca pensar a formação do povo brasileiro e o seu potencial civilizatório terá muita força e será responsável por impactar o ensino de história e a visão sobre os indígenas no ensino brasileiro (BITTENCOURT, 2013). A partir da obra de João Ribeiro, *História do Brasil para o ensino secundário* de 1908, em uma perspectiva pretensamente mais social, o que se escreve sobre os povos indígenas, segundo Bittencourt (2013), permanece em muitos termos ainda uma constante da visão equivocada do indígena genérico e selvagem visto anteriormente. A novidade trazida pela obra de Ribeiro será a ideia de que o povo brasileiro possuiria, portanto, algumas qualidades herdadas dos povos indígenas através do processo da miscigenação.

Essas ideias incutidas nos manuais escolares da época e propagadas pelos intelectuais brasileiros irão fortalecer mais uma vez a inferiorização dos povos indígenas, cristalizando a ideia da extinção dos mesmos em benefício do nascimento da nação Brasil. Contribuindo para uma narrativa da história em que “não existem vencidos e vencedores” (ROMERO, 1915, p. 21), silenciando mais uma vez as narrativas indígenas de conflito, acordos, resistências e ressignificações frente aos projetos de extermínio dos povos indígenas.

Essas teorias sobre as raças e a miscigenação farão parte, portanto, da consolidação de uma narrativa europeia que, a desejo da legitimação do seu poder e da sua invasão sobre os territórios e corpos dos outros povos e dos seus modos de viver e ser, construiu e validou à luz da ciência ideias de superioridade e inferioridade decorrentes da genética do indivíduo<sup>5</sup>. É importante apontarmos ainda que, por mais

---

<sup>5</sup> As ideias da miscigenação fazem parte de um cenário internacional do Imperialismo onde a invasão das nações europeias sobre os povos da África e da Ásia, vão suscitar debates em torno das características e potencialidades ou defeitos das raças e da possibilidade de civilizar as mesmas. Tais abordagens irão ter por eixo central as ideias de raça e de superioridade racial, onde a raça

que a narrativa da mescla das três raças como fundação da nação brasileira tenha sido posteriormente refutada, decorre dessa narrativa até os dias de hoje um forte imaginário presente na sociedade brasileira. Ele embasa, muitas vezes, tanto discursos conservadores e liberais, de notórias representações políticas, quanto do senso comum. Esta construção ideológica pode se apresentar em situações muito especiais, de impacto direto em questões como a construção da identidade brasileira ou a implementação de cotas raciais.

Segundo Luis Fernando Cerri (2017, p. 15), no mundo, entre os anos 1960 e 1980, as afirmações sobre o ensino de história são submetidas a uma crise e, no Brasil, no final dos anos de 1970, começamos a ver a problematização de elementos por muito tempo considerados cânones pela disciplina histórica (CERRI, 2002, p. 5). Também nesse período o currículo escolar é posto sob suspeita. A partir do final dos anos oitenta no século XX, com os processos históricos da redemocratização brasileira e do progressivo fim da Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil durante vinte anos, as pretensas verdades são colocadas em xeque e, a nível educacional, as ideias da unicidade e da neutralidade da educação e do ensino de história entram em crise (CERRI, 2017, p. 6). Para Pacievitch e Cerri (2006 apud CERRI, 2017, p.7) será fruto desse contexto de redemocratização o surgimento de professores de história inclinados a ideia de um ensino de história voltado para a transformação social e o fortalecimento da democracia.

Segundo Bittencourt (2013) veremos de fato uma mudança significativa na abordagem dos povos indígenas a partir de 1998 nas obras dos autores Adhemar Marques, Flavio Berutti e Ricardo Faria, de

---

branca europeia será enaltecida em razão da civilização das outras raças que serão consideradas inferiores. No Brasil, Alfredo D'Escagnolle Taunay e Dicamôr Moraes vão sugerir em sua obra *História do Brasil* de 1958 que as características brasileiras da inquietação e da indisciplina teriam sido herdadas da raça indígena (TAUNAY; MORAES, 1958, In: BITTENCOURT, 2013).

largo uso pelos professores, quando pela primeira vez, passam a inserir em suas obras as falas indígenas, pontuam as diferenças culturais desses povos e começam a assumir que os mesmos possuem história. Esta mudança vai estar intimamente relacionada às mobilizações dos povos indígenas, desde o fim da década de 70, em prol dos seus direitos perante o Estado brasileiro, e ao surgimento da Nova História Indígena que vai tecer críticas às visões sobre os indígenas construídas ao longo da história e vai consolidar elementos que se tornarão grandes contribuições para as novas pesquisas que irão surgir, como a questão do protagonismo indígena.

O que hoje conhecemos sob o epíteto de Nova História Indígena, pode ser compreendido como um movimento intelectual de pesquisadores da temática indígena, a exemplo de Manuela Carneiro da Cunha, Beatriz Perrone Moisés, João Pacheco de Oliveira e John Manuel Monteiro<sup>6</sup>, os quais, a partir do final da década de 1980, conseguiram proporcionar um diálogo entre a História e a Antropologia, o que possibilitou a geração de novas e contestadoras problematizações sobre os povos indígenas e o seu lugar na história. O contexto do seu surgimento, todavia, tem raízes na década de 1970, onde as fronteiras entre as ciências serão confrontadas a fim de possibilitar uma interrelação e, dessa forma, contribuições originais advindas do diálogo e das relações interdisciplinares para além dos limites das disciplinas científicas. A Nova História Indígena passa a apresentar em seus estudos o protagonismo indígena que esteve presente nas histórias desde o período colonial brasileiro, mas que

---

<sup>6</sup> Sobre o pesquisador John Manuel Monteiro salientamos a sua contribuição para o estudo sobre a temática indígena. Em texto de homenagem ao legado desse historiador e antropólogo devido a sua morte em 2013, Maria Regina Celestino de Almeida comenta que para Monteiro “dar voz e vez” aos povos indígenas é “tarefa dos historiadores” e que deveria “resultar no enterro definitivo de uma historiografia, muitas vezes, conivente com políticas de apagamento de identidades indígenas” (ALMEIDA, 2013, p. 400).

estava propositalmente apagado até esse período em prol do protagonismo dos personagens não indígenas e de uma ideia de que os povos indígenas não tinham história (SILVA FILHO, 2019, p. 4).

Em meio às dificuldades que surgem ao se trabalhar com o ensino de história indígena na escola, as críticas mais apontadas nestas pesquisas referem-se à ausência e ao silêncio sobre os povos indígenas nos currículos escolares; à condenação dos mesmos a um passado cristalizado em muitos livros didáticos; à mitificação ou folclorização das culturas indígenas no espaço escolar, (que consolidam a data do dezenove de abril como o único momento reservado ao tema, e o que se dá, muitas vezes, através de um viés de exotismo); à falta de materiais didáticos e paradidáticos atualizados e de acesso aos docentes; à falta de formação sobre o tema para os docentes já em atuação nas redes de ensino e à ausência de literaturas indígenas nas escolas.

Sobre os povos indígenas na atualidade, podemos dizer que existe um movimento crescente de visibilização dos mesmos, que parte especialmente do protagonismo indígena através de lideranças<sup>7</sup> reconhecidas nacional e internacionalmente, como Ailton Krenak e Daniel Munduruku e novas lideranças como Sônia Guajajara e Denilson

---

<sup>7</sup> O uso do conceito de “liderança” aqui não significa que esses indígenas ocupem a posição de líderes, políticos ou religiosos entre os povos indígenas aos quais pertencem, como o povo indígena Krenak e o povo Munduruku. O termo “liderança” refere-se aqui à liderança política e intelectual desses indígenas em relação à sociedade não indígena. Ambos os indígenas citados receberam o título de Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Ailton Krenak é ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas. Em 2016, ele conquistou o título de doutor honoris causa, atribuído pela Universidade Federal de Juiz de Fora; e Daniel Munduruku é doutor em Educação, tem mais de 50 livros publicados, e recebeu prêmios literários como o Jabuti, o da Academia Brasileira de Letras e o da Unesco.

Baniwa<sup>8</sup>. Cada vez mais, lideranças indígenas como estas vêm ocupando os espaços públicos e de poder da sociedade brasileira. Como exemplo desses espaços apontamos as universidades, onde vemos aumentar o ingresso de indígenas em cursos universitários e onde tem crescido um movimento de concessão de títulos de notório saber às lideranças e sábios desses povos<sup>9</sup>, e também o significativo aumento do lançamento de candidaturas a cargos políticos nas eleições de 2018 e 2020<sup>10</sup>. Se por um lado, essas vozes indígenas vêm revelando à sociedade brasileira as suas histórias, resistências e projetos, por outro lado, elas vêm denunciando o contínuo descaso com os mesmos e a delicada vulnerabilidade em que vivem muitos desses povos, o que decorre principalmente da violência empregada contra eles e do descumprimento dos direitos indígenas, o que, por sua vez, vem se

---

<sup>8</sup> Sobre Sônia Guajajara a mesma é uma liderança indígena feminista e está à frente de organizações indígenas como a Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (Coapima), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Denilson Baniwa é um artista que já participou de diversas exposições coletivas no Brasil e no exterior tais como: *Heranças de um Brasil profundo*, Museu Afro Brasil, em São Paulo; *VaiVém*, no Centro Cultural Banco do Brasil de diversas cidades; e *Racism and Anti-Racism in Brazil: The Struggle of Indigenous Peoples*, Manchester University, nos Estados Unidos. O artista foi vencedor do Prêmio Pipa Online 2019.

<sup>9</sup> Para saber mais veja: <https://www.saberestradicionalis.org/notorio-saber-para-mestras-e-mestres-dos-saberes-tradicionalis-e-aprovado-na-ufmg/>; e <https://www.secult.ce.gov.br/2019/09/03/aprovada-outorga-de-titulo-de-notorio-saber-para-11-mestres-da-cultura/>.

<sup>10</sup> Sobre isso é preciso dizer ainda que em 2018 tivemos a primeira candidatura indígena a vice-presidência da república que foi a Sônia Guajajara, e que também foi a primeira mulher indígena a concorrer numa chapa à presidência da república.

agravando no atual contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no Brasil<sup>11</sup>.

Ao voltar o nosso olhar para o currículo escolar, percebemos que há uma disputa de narrativas e memórias, ou seja, de histórias, que não é de hoje e que por sua vez acompanha a própria história da trajetória da educação e do ensino de história. Percebemos que o teor que se consolida nos currículos escolares oficiais no Brasil está permeado por narrativas dominantes, que vão imprimir aos conteúdos ensinados nas escolas os seus significados e sentidos, onde, por muito tempo, as contranarrativas<sup>12</sup> não tiveram qualquer espaço. Dessa forma, a história que se narra e a história que é omitida ou silenciada tem um peso imenso sobre as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir tanto para o seu sucesso como para o seu fracasso.

Estudos como o de Circe Bittencourt (2013) e de Edson Kaiapó (2019) mostram as relações entre a trajetória do ensino de história e a história indígena no Brasil. Ambos os pesquisadores vão salientar o silenciamento no currículo escolar e no componente curricular de história sobre os povos originários, o que vai se dar através de alguns

---

<sup>11</sup> É importante refletir que neste contexto de enfrentamento a Covid-19 no Brasil nos anos de 2020 e 2021, o esvaziamento e o desmonte em relação às políticas de saúde indígena vêm sendo crescentemente denunciado por muitos grupos indígenas e não indígenas que percebem tais movimentos como uma violação aos direitos dos povos originários. Para saber mais sobre os povos indígenas no contexto de enfrentamento da Covid-19 no Brasil, veja os sites e as campanhas realizadas: <http://quarentenaindigena.info/casos-indigenas/>; <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/06/coronavirus-avanca-e-tragedia-entre-indigenas-da-amazonia-e-iminente>; <https://www.amazoniacontracovid.org.br/#block-33472>.

<sup>12</sup> O termo “contranarrativas” é utilizado aqui para se referir às narrativas que por muito tempo foram silenciadas e negadas através da imposição de uma única narrativa, a narrativa dominante, e que, portanto, fazem uma crítica à ausência de representatividade nas narrativas dominantes, ou seja, uma crítica às representações negativas.

elementos como: a cristalização desses povos no passado, onde se consolidou o conteúdo da “descoberta do Brasil” como o espaço por excelência dos indígenas nas aulas de história e a transformação da cultura indígena em folclore nacional, tendo o “dia do índio” como o maior evento escolar sobre esses povos.

Segundo essas pesquisas, as noções e os conhecimentos empregados sobre os povos indígenas nos currículos escolares têm contribuído por muito tempo para formar e fortalecer uma visão equivocada sobre os povos originários, consolidando as ideias de um índio genérico, preso ao passado e que não possui mobilidade cultural, ou seja, a ideia de que o indígena que existe é aquele da época do “descobrimento” ou do período colonial. Para além do desconhecimento sobre esses povos, essas noções contribuem para o preconceito não só sobre os povos indígenas, mas sobre todo aquele que traz em si a diversidade (BITTENCOURT, 2013; KAIAPÓ, 2019). Compreendemos que estas ações não são aleatórias ou fruto de um desconhecimento, mas sim, constituídas com a finalidade de silenciar, de invisibilizar, de retirar destas populações a sua capacidade de agentes históricos. Felizmente, cada vez mais, nos últimos tempos, as contranarrativas começam a surgir e se fortalecer, trazendo a voz, a memória e o protagonismo indígena na história.

## **O protagonismo indígena na história do Brasil**

O protagonismo indígena na história do Brasil é fruto de um contexto de questionamento decorrente do fim da Ditadura Civil Militar e da reabertura democrática, onde a sociedade brasileira vivencia um momento histórico de mobilizações sociais e debates sobre os projetos para o futuro do país. Nesse processo são criadas as primeiras organizações do movimento indígena que colocam na sua agenda política a luta por direitos e participam do movimento constituinte que

dará origem à Constituição Federal de 1988. Dessa forma, evidenciamos a importância dos povos originários e seus movimentos e organizações para que fosse possível consolidar o protagonismo indígena no Brasil e, ainda, a importância da Constituição Cidadã enquanto marco legal que modifica as relações do Estado brasileiro para com os povos indígenas, que de tutelados passam a ser cidadãos de direitos, tendo reconhecido o direito aos costumes, à cultura e a tradição pela primeira vez na história, inaugurando uma nova concepção de política indigenista.

A Lei nº 11.645/08, de ensino será um reflexo, então, dessas mobilizações dos povos originários, de grupos de intelectuais, pesquisadores e educadores, e de movimentos sociais em prol de uma educação crítica e de contrapeso a uma educação que ensina e alimenta equívocos sobre os povos indígenas, já relatados por este trabalho. Ao incluir nessas instituições o ensino desses povos, possibilita-se pensar uma educação que traga para a sua experiência as outras histórias e narrativas que não foram contadas e nem ouvidas por todos esses anos no Brasil. Dessa forma, abre-se espaço às contranarrativas, ou seja, às narrativas que foram silenciadas até então e que fazem frente a uma história que se pretende única e que se baseia em um ambicionado conhecimento universal, mas que exclui todos aqueles conhecimentos e saberes que não se encaixam a esse modelo.

Nesse mesmo contexto, dentro das universidades, especialmente nos cursos de Ciências Humanas, passamos a ver um alargamento das perspectivas e olhares sobre a história, com a inclusão de outros sujeitos históricos, entre os quais os indígenas, bem como o entendimento de que esses novos sujeitos protagonizam as suas histórias. Como já ressaltado anteriormente, a Nova História Indígena terá grande importância em relação à pesquisa sobre os povos originários e o surgimento de novas perspectivas dentro da história indígena e que, por sua vez, irão questionar as pesquisas anteriores,

possibilitando também a problematização do ensino do tema nas escolas.

Outro elemento fundamental para se pensar o protagonismo indígena será a entrada desses sujeitos nas universidades, que vai assinalar um novo momento na experiência desses povos e na sua relação com a sociedade não indígena. Sobre isso, Gersem Baniwa Luciano afirma que a ascendência do número de indígenas nas universidades e o crescente interesse dos mesmos em relação ao ensino superior marca “esse novo tempo da visão e atitude dos povos indígenas no Brasil” (LUCIANO, 2012, p. 137). Trata-se da aposta em direção a uma maior interação com o mundo não indígena, desde o interesse em um diálogo mais qualificado, até a necessidade de capacitação frente aos instrumentais deste e também em relação aos interesses específicos de cada povo indígena, como no quesito de melhoria da qualidade de vida nas terras indígenas:

Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias (LUCIANO, 2012, p. 137).

A partir da entrada dos indígenas no ensino superior, passamos a ver no Brasil a formação de uma nova geração de indígenas que se tornam professores, médicos, advogados, engenheiros, e outros mais, e que vão engrossar o coro de vozes em prol da defesa dos seus direitos

e vão ocupar espaços de prestígio social e político da sociedade não indígena, fortalecendo dessa forma a sua visibilidade bem como o seu protagonismo.

As universidades, por sua vez, terão que responder a esses novos sujeitos, o que também ganha força com a Lei nº 11.645/08, e assim veremos o surgimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, a reacomodação curricular de alguns cursos, como de história, por exemplo, que passam a acolher a temática indígena e, também, o surgimento das Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII).<sup>13</sup>

Segundo Edson Kaiapó (2019), após a Lei 11.645/2008, os povos indígenas passam a ser abordados a partir de uma ideia de dinamicidade cultural, onde às avessas de estarem presos ao passado ou extintos, são entendidos a partir do tempo presente como sujeitos ativos das suas histórias, onde protagonizam no presente e protagonizaram no passado relações de conflito, diálogo, resistência e ressignificação que partiram ou não do contato com o não indígena. A ideia da dinamicidade cultural contribui, portanto, para o entendimento sobre o ser indígena e a sua identidade, e nos ajuda a entender por que um indígena que mora na cidade e possui diploma universitário segue sendo indígena:

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato. [...] Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista

---

<sup>13</sup> A Exemplo da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, que tem duas turmas formadas desde 2011, representando mais de 100 professores e professoras indígenas atuando nas escolas de suas comunidades.

de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades (KAIAPÓ, 2019, p. 70).

Pesquisas como a de Kaiapó (2019) vêm aumentando a partir da Lei nº 11645/08 e dão ênfase a questões pontuais e que estão contribuindo não só com a história indígena, mas também têm alargado as críticas e possibilidades em relação à história e ao ensino da mesma. Ao criticar a matriz eurocêntrica, enfatizar a importância de outras narrativas, como as narrativas indígenas, e a importância de estudar os povos originários a partir do tempo presente e de suas interações nele, essas pesquisas vêm se aproximando das abordagens decoloniais e da interculturalidade crítica, o que se dá em uma via de mão dupla, e que têm fortalecido as mesmas. Passa a possibilitar a tessitura de uma rede cada vez mais ampla de relações entre objetos de estudo, temáticas, pesquisadores e grupos de pesquisa, que extrapolam os limites da história indígena e do próprio campo da educação, lançando à sociedade uma contribuição no sentido de repensar o projeto e a experiência social que corroboramos a cada dia, o nosso envolvimento ou não no mesmo e de refletir sobre a sociedade que almejamos viver no futuro.

### **O ensino de história indígena no contexto dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica**

É extremamente relevante que muitas pesquisas<sup>14</sup> sobre o ensino de história indígena têm apontado para a necessidade de uma epistemologia que compreenda e acolha todas as formas de saberes,

---

<sup>14</sup> Estamos nos referindo às pesquisas sobre o ensino de história indígena analisadas por esta pesquisa que foram: SOUZA e WITTMANN (2016), BRIGHENTI (2016), BERGAMASCHI e GOMES (2012), BITTENCOURT (2013), LUCIANO (2017) e KAIAPÓ (2019).

para um pensamento que esteja aberto aos outros, e que atue na contramão da sobreposição e da hierarquização dos conhecimentos e dos saberes, como é a perspectiva decolonial. Do mesmo modo, importa que os saberes sejam estudados em uma relação intercultural, ou seja, de deslocamento cultural, de diálogo e de complemento, de forma que esses saberes possam se enriquecer através dessa diversidade, como propõe a interculturalidade crítica, e que estejam em contraposição à uma epistemologia de base eurocêntrica e monoculturista, que se orienta a partir de uma única visão e que perpetua apenas uma forma de conhecer e de interpretar o mundo.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), a colonialidade do poder está relacionada à formação de uma ordem mundial que parte da invasão e do domínio das sociedades e culturas da chamada América Latina, que vivenciaram um processo de dominação direta chamada de colonialismo<sup>15</sup> que, posteriormente, foi combatido e derrotado, mas onde a estrutura de poder permaneceu na forma de colonização do imaginário daqueles que outrora foram colonizados<sup>16</sup>. Segundo ele, o que permanece na atualidade é uma colonização da cultura e do imaginário em um movimento interno, ou seja, não só a visão das outras culturas está colonizada a respeito da cultura europeia, também agora

---

<sup>15</sup> O processo do colonialismo é apontado por Quijano como um grande produtor de discriminações sociais e que promoveu sob o signo da ciência categorias como as de “raça”, sendo um dos seus efeitos posteriores a exploração e a discriminação justamente sobre os membros dessas “raças” em que foram categorizadas as populações colonizadas. Ver em: **Colonialidad y modernidad/racionalidade** de Aníbal Quijano (1992).

<sup>16</sup> Para saber mais ver o estudo de Aníbal Quijano de 1992, **Colonialidad y modernidad/racionalidade**, onde o autor aponta ainda a América Latina como um caso extremo da colonização cultural pela Europa, já que a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas por um amplo genocídio dos povos indígenas.

há uma colonização sobre a visão que a própria cultura tem de si mesma ou das outras culturas não europeias.

De la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él (QUIJANO, 1992, p. 22).

A imposição de um paradigma universal de conhecimento que é o do racionalismo europeu será visto por Quijano (1992) como parte essencial da dominação colonial europeia sobre o resto do mundo. Sendo assim, a sua proposta da epistemologia decolonial vai partir da necessidade de destruição da colonialidade do poder mundial, da descolonização epistemológica do mundo, com o objetivo de abrir espaço a uma nova comunicação intercultural onde haja liberdade de opção entre diversas orientações culturais, epistemologias e formas de produzir o conhecimento e de conhecer o mundo, onde não apenas uma etnia possa ditar as regras, e sim, onde todas as formas da diversidade possam relacionar-se. “Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental” (QUIJANO, 1992, p. 20).

Entendida como um braço da epistemologia decolonial no campo da educação, a interculturalidade crítica vai pensar especialmente

sobre estruturas dominantes do conhecimento e do poder e de como elas se apresentam e agem através da escola e nas cabeças e mentes dos sujeitos-atores da educação. De acordo com Catherine Walsh ela parte da necessidade de se construir processos educativos descolonizadores, que façam pensar e atuar criticamente e de outro modo, enfrentando e desafiando as relações e as estruturas dominantes. Entre as teorias que embasam esta proposta estão as pedagogias freirianas da necessidade de uma pedagogia crítica, de uma educação que seja popular, que esteja em constante diálogo com a sociedade, com a comunidade em que se insere, e da construção de uma escola voltada para a formação de seres críticos e sociedades mais justas (WALSH, 2007, p. 34).

Segundo essa mesma autora, existe um legado colonial e imperial do conhecimento que difunde e impõe a universalização obrigatória do conhecimento produzido na Europa e nos EUA para todo o mundo, que sustenta uma “geopolítica do conhecimento”<sup>17</sup>, propagando e mantendo representações sobre os países do norte e os países do sul que consolidam uma visão de superioridade dos conhecimentos e dos grupos sociais dos países economicamente poderosos com relação aos outros países, especialmente aqueles considerados não desenvolvidos ou pobres segundo a economia capitalista. Dessa forma as outras formas de produção de conhecimento que não sejam pautadas no eurocentrismo, como o são as epistemologias indígenas e o seu legado de saberes ancestrais, são inferiorizadas ou negadas e consideradas não científicas (WALSH, 2007).

Sobre isso é interessante observamos como no Brasil a instituição escolar, que foi historicamente vivenciada pelos povos indígenas como

---

<sup>17</sup> Sobre isso é interessante ver o que Catherine Walsh diz em seu artigo **Interculturalidad, colonialidad e educacyón**, de 2007, especialmente como a autora problematiza o Mapa do Mundo comparando-o com o mapa pensado pelos povos indígenas de Abya Yala.

parte do projeto colonial integracionista e de extermínio, passa a ser ressignificada pelos mesmos, que vão percebê-la enquanto um potente instrumento para garantir os seus direitos e para possibilitar um diálogo menos assimétrico com a sociedade não indígena (LUCIANO, 2012, p. 130). Ao ressignificar a escola, que passa a ser exigida enquanto um direito, os saberes indígenas começam a transitar dentro da mesma, transformando a dinâmica da escola e a visão não indígena sobre esses saberes que começam a ser pensados enquanto um saber legítimo para o conhecimento dentro dessa escola diferenciada. Dessa forma, a escola vai sendo transformada em uma ferramenta de valorização e perpetuação dos modos próprios de educação e dos saberes de cada povo indígena, o que em muitos casos tem caminhado em direção à valorização das línguas indígenas e dos saberes orais dos mais velhos (LUCIANO, 2012, p. 132).

Catherine Walsh (2007) propõe que a interculturalidade crítica seja vista como um projeto político-epistêmico, onde o conhecimento parte de relações horizontais entre a diversidade dos sujeitos-atores no contexto escolar. Esse pensamento vem sendo apropriado por povos indígenas e afros para intervir na sociedade presente de forma que os outros conhecimentos e saberes que não são eurocêntricos, mas que de fato representam determinado grupo, comunidade escolar ou histórias locais, possam ser referenciados e vivenciados de forma plena dentro do processo educacional.

No Brasil, a escola indígena diferenciada pode ser citada como exemplo de um projeto que parte dos povos indígenas, que ao ressignificar a escola e o espaço escolar vai mexer com as estruturas consolidadas da escola tradicional, monoculturalista e eurocêntrica, implicando em uma reformulação dos conteúdos escolares, que passam a acolher os saberes indígenas, e dos métodos pedagógicos, que passam a exigir tempos e lugares próprios para a aprendizagem. Assim, a partir de uma educação intercultural as pedagogias escolares

convencionais passam a conviver com as pedagogias tradicionais indígenas, o que está exigindo uma nova postura diante desse relacionamento que nasce da ideia do diálogo horizontal onde os saberes indígenas sejam vistos em pé de igualdade com os saberes considerados científicos (LUCIANO, 2012, p 132).

É significativo, dentro dessas experiências interculturais, como o espaço da escola enquanto espaço físico vem sendo problematizado por muitas escolas indígenas diferenciadas, que percebem o processo educativo enquanto uma experiência que extrapola as possibilidades desse prédio físico e que se estende por todo o espaço da sua comunidade (LUCIANO, 2012, p. 135); o que lança questões sobre a importância do espaço comunitário na experiência educativa dos estudantes bem como da ligação dessas crianças com o território em que vivem, o que segundo a cosmovisão indígena de muitos povos está relacionado a identidade da criança e ao sentimento de pertencimento da mesma o que vai potencializar, portanto, o processo de ensino-aprendizagem (MUNDURUKU, 2012, p. 69).

Outra questão relevante é a centralidade do papel dos mais velhos na aprendizagem das crianças e jovens indígenas e como muitas escolas indígenas têm requerido os mesmos na experiência escolar (LUCIANO, 2012, p. 132). Esses sujeitos, que são considerados pela sociedade não indígena como idosos, e em muitos casos asilados com outros da sua idade e isolados do convívio social, são pensados pelos povos indígenas como os personagens centrais na educação sobre a história e o modo de vida do seu povo, o que vai se dar através da oralização de narrativas ancestrais. São eles os guardiões da memória, considerados por muitos povos originários como “bibliotecas” que guardam as memórias ancestrais e as recontam, mantendo vivas essas memórias<sup>18</sup> (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

---

<sup>18</sup> Munduruku vai falar da centralidade dos contadores de histórias ou guardiões da memória, quase sempre velhos, para a “educação da mente”. O

Portanto, experiências que partam de uma perspectiva de interculturalidade crítica, de encontro e troca horizontal, onde o envolvimento com outras formas de saber e de conhecer o mundo possam acolher a diversidade existente nesses lugares da educação, e onde a ideia do outro e do diferente seja fonte imprescindível para conhecer o mundo e reconhecer o meu lugar no mesmo, podem contribuir para uma reviravolta decolonial nas salas de aula, ambiente escolar e no próprio ensino de história indígena. Contribuem assim, para possibilitar uma visão crítica sobre a sociedade presente, que é por excelência onde transitam os sujeitos-atores da educação, onde eu consiga me colocar no lugar do outro e me ver a partir desse novo lugar incluindo ao meu universo a diversidade que existe no mesmo. Dessa forma, proporcionando a esses sujeitos estudantes, uma leitura mais próxima da realidade e uma experiência mais viva sobre esse mundo que começa na sua comunidade e vai dizer respeito a uma teia muito maior de relações. Nas palavras de Walsh:

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias

---

autor vai dizer que através da oralização das narrativas ancestrais, a mente vai sendo educada para a escuta e a “silenciosa e constante atenção aos símbolos” que essas histórias fazem fluir (MUNDURUKU, 2012, p. 70-71).

políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas (WALSH, 2007, p. 33).

Para Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes a interculturalidade não se limita ao diálogo com o outro, ela vai além e deseja provocar o *eu* que dialoga para que ele possa articular conhecimentos e saberes *desse outro* de forma a permitir que o diálogo entre o *eu* e o *outro* possa ser realmente um diálogo de qualidade, ou seja, uma relação entre dois ou mais sujeitos históricos, onde cada um possa ter as suas visões de mundo e os seus pontos de vista, que não necessariamente concordam entre si, mas que necessariamente escutam um ao outro, falam um ao outro e dialogam a partir dessas relações. Citando Nestor García Canclini (2007) elas vão dizer que “o autor faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54).

Bergamaschi e Gomes (2012), em pesquisa sobre como a temática indígena vem sendo trabalhada nas escolas, especialmente no ensino de história indígena, vão mostrar as dificuldades que ainda permanecem ao se trabalhar com o assunto, mas também, como a temática vêm sendo apropriada com sucesso através da perspectiva da interculturalidade. Neste sentido, desenvolver ações pedagógicas a partir da interação entre diferentes perspectivas culturais, além de extremamente rico, é fundamental para um ensino de história que potencialize as relações interculturais, que valorize além dos sujeitos, também as suas narrativas e suas epistemologias.

## Epistemologias indígenas: as contribuições das narrativas para o ensino de história indígena

Uma das diretrizes mais atuais e importantes quando falamos em ensino de história indígena hoje é justamente refletir sobre a mesma a partir dos próprios povos indígenas. Se em um primeiro momento o protagonismo indígena começa a ser apontado pelos pesquisadores como uma das formas mais coesas de se trabalhar com o tema, posteriormente e muito recentemente, através das vozes dos próprios autores indígenas, passamos a conhecer as suas visões de mundo e os seus pontos de vista sobre si mesmos e suas culturas. Os exemplos citados neste artigo, como Gersem Baniwa Luciano, Daniel Munduruku, Edson Kayapó e Ailton Krenak, são pesquisadores que vêm escrevendo sobre as histórias e culturas indígenas e sobre o seu ensino. Em especial apontamos a obra **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje, publicada em 2006 por Gersem Baniwa. Nesta obra, o autor tem como preocupação central uma escrita sobre as histórias e culturas indígenas que parta desses povos, “em uma tentativa de abordar questões que envolvem autoidentificação, autoestima, auto-representação e autoprojeção dos índios diante de si mesmos e da sociedade de uma maneira geral” (LUCIANO, 2006, p. 19).

A partir das obras de autores e pesquisadores indígenas em parceria ou não com estudiosos não indígenas, dá-se início a uma gama imensurável de contribuições advindas desses estudos que, se por um lado apresentam narrativas inovadoras sobre as histórias e culturas dos povos indígenas por eles mesmos, por outro, se apresentam através de um diálogo intercultural, onde a perspectiva desses povos é trazida com o objetivo de relacionar-se com a cultura não indígena de forma a contribuir com determinada discussão que será travada. Um pouco desta perspectiva pode ser observada na obra **A Queda do Céu**: Palavras

de um xamã Yanomami, de Davi Kopenawa<sup>19</sup> em parceria com o etnólogo Bruce Albert, publicada pela primeira vez no Brasil em 2015, e também na obra **Ideias para adiar o fim do mundo**<sup>20</sup> de Ailton Krenak publicada em 2019, e que tem por preocupação discutir sobre a sociedade presente.

Para esses pesquisadores indígenas, a história indígena ensinada através dos ideais coloniais, primeiramente, e republicanos, em um segundo momento, serviu somente à cristalização do desconhecimento e do preconceito sobre os indígenas. Dessa forma, tanto a escola como a universidade deveriam ter responsabilidade sobre a desmistificação desses equívocos, bem como sobre o acolhimento de novas histórias e novas culturas. Por essa via, dentro das possibilidades já apontadas sobre a descolonização do ensino e da educação escolar e de uma abordagem intercultural na escola, o uso de narrativas indígenas em sala de aula vai aparecer nas pesquisas como uma possibilidade de conhecer o outro através dele mesmo, da sua visão de mundo e da sua experiência da realidade.

---

<sup>19</sup> Davi Kopenawa conta em sua obra, que ela começou a ser elaborada no ano de 1989, quando estando em Brasília, assiste a uma reportagem televisiva que mostrava o avanço do garimpo na Terra Indígena Yanomami que seria homologada em 1992. Segundo Kopenawa, um dos intuitos principais da obra foi falar aos não indígenas do mundo e denunciar as violências cometidas aos povos Yanomami no Brasil. Termos como “comedores de terra” e “povo da mercadoria” são usados pelo autor para se referir as ações predatórias dos garimpeiros e das mineradoras (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

<sup>20</sup> Nessa obra, Ailton Krenak provoca os seus leitores a partir da ideia de que vivemos em um período de fim dos mundos, fruto das escolhas que a humanidade fez ao longo da sua história, mas também que é possível aprendermos com esse momento e construirmos um novo mundo onde “um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão”, em que a coexistência de diferentes cosmovisões seja parte essencial da experiência de viver na terra (KRENAK, 2019, p. 25).

As narrativas indígenas e o seu uso na sala de aula tornam-se, nesse sentido, uma estratégia para alcançar um estudo qualificado sobre o tema a partir das falas de quem mais sabe sobre o mesmo e, em muitos lugares, abrindo espaço às histórias locais. Edson Kaiapó afirma que para que se efetive a inserção da temática indígena nos currículos escolares é necessária “uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos” (KAYAPÓ, 2019, p. 73). Gersem Baniwa Luciano, ao falar sobre a Lei nº 11.645/08 fortalece essa perspectiva dizendo que “a produção da história contada pelos próprios índios é sem dúvida o melhor caminho” (LUCIANO, 2012, p. 144) e que a primeira questão deveria ser “o que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”:

São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. “Que tipo de conhecimento querem divulgar?” Aos povos indígenas, muitos conhecimentos seus não interessam que os brancos fiquem sabendo, pois nem internamente são de domínio público, como são os conhecimentos dos pajés. Teremos muitas dificuldades para classificar quais são os conhecimentos que podem ser levados ao conhecimento dos não índios (LUCIANO, 2012, p. 142).

Os pesquisadores Pablo Luiz de Oliveira Lima e Nayara Silva de Carie, em seu estudo sobre o diálogo entre narrativas indígenas e teorias sobre a narrativa histórica, vão apontar as primeiras como fontes enriquecedoras para o ensino de história e o seu uso na sala de aula, desde que se respeite “a alteridade cultural, os diferentes conjuntos de valores, crenças e organização social desses povos” (LIMA; CARIE, 2013, p. 46). Entre os resultados do trabalho com narrativas

indígenas nas aulas de história, eles assinalam que elas auxiliam os estudantes a um entendimento mais facilitado sobre a cultura indígena, já que são fontes históricas fundamentais para o estudo do povo que as construiu, e também, que elas possibilitam uma percepção ampliada dos estudantes sobre a sua própria cultura, o que está relacionado ao exercício do deslocamento cultural (LIMA; CARIE, 2013).

Sobre o ensino da história indígena para não indígenas, Gersem Baniwa fala do papel de cada comunidade indígena na produção do conhecimento sobre as suas histórias e narrativas, já que existem especificidades em todos os grupos indígenas e que é preciso respeitá-las. Para esse pesquisador, um caminho para oportunizar a efetivação da Lei nº 11.645/08 com qualidade seria partir do espaço das universidades, onde os indígenas estudantes-pesquisadores universitários, conectados às suas comunidades e apropriados da pesquisa já existente sobre a história indígena, pudessem se articular em redes de trabalho junto a pesquisadores da temática para a produção do conhecimento. Baniwa chama a atenção para a importância do poder público na garantia das condições técnicas e financeiras para a produção e divulgação dessas pesquisas, o que vai incluir também, a formação de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos e a garantia do cumprimento da lei nas escolas (LUCIANO, 2012, p. 145).

Entre muitas inovações que os autores indígenas passam a trazer e que vão ressignificar importantes campos de pesquisa, como o ensino de história indígena, estão as epistemologias indígenas, apresentadas por Gersem Baniwa como uma alternativa à epistemologia eurocentrista e monoculturalista que não comporta em si a diversidade e o diálogo, mas também, e podemos dizer que especialmente, elas são trazidas como uma possibilidade de relação com o conhecimento através de uma epistemologia que nasce do diálogo com o outro, que conhece e produz conhecimento através das relações com o mundo e

com os seus seres, sejam eles humanos ou não, materiais ou não (LUCIANO, 2017).

Para Baniwa, se o projeto para as escolas indígenas se dá através de uma educação bilíngue e intercultural, onde os indígenas aprendem sobre os conhecimentos indígenas e também sobre os conhecimentos não indígenas, seria lógico, mas ainda não é, que a escola não indígena também estudasse os conhecimentos indígenas através das próprias epistemologias indígenas e das suas cosmovisões. Dessa forma, uma educação efetivamente intercultural que abarque em si a diversidade relativa às culturas presentes na sociedade brasileira e, portanto, compreenda, estude e aja no mundo, tendo como base uma visão centrada na diversidade, vai apontar para a necessidade de construir novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas (LUCIANO, 2017, p. 307).

Sobre a epistemologia indígena, Luciano apresenta a cosmovisão indígena que vai organizar o saber sobre o mundo e sobre o agir no mundo a partir de uma concepção holística, orgânica e interdependente da natureza/cosmo, onde o pensamento é organizado a partir da comunicação entre todos os seres, humanos e não humanos, materiais e imateriais. O autor evidencia que é justamente na comunicação entre todos os seres que reside o princípio do conhecimento indígena, segundo o qual suas ideias serão reunidas. Trata-se de uma noção de conhecimento que carrega em si a ideia de que é *parte* e não *o todo* sobre aquilo que está observando, analisando ou agindo. Podemos dizer que as epistemologias indígenas dialogam com noções como de diversidade, alteridade e interculturalidade, pois imprimem em sua matriz a ideia de que não são as únicas epistemologias, conhecimentos ou seres que existem no mundo, isso se dá na medida em que faz parte desse mundo o necessário diálogo com

os outros, os outros seres humanos, os outros seres não humanos, os outros seres materiais e imateriais (LUCIANO, 2017, p. 307-308).

Podemos dizer que o acolhimento das epistemologias indígenas como uma possibilidade de conhecer e de produzir o conhecimento que compreende não ser o único caminho possível a isso, que desloque o ser humano do centro do mundo, e que dialogue com outras epistemologias, pode contribuir no sentido de evidenciar e legitimar o espaço do outro, do diferente, daquele que não segue o modelo monoculturalista da sociedade e da escola ocidental, nas instituições de ensino, o que lança por sua vez a possibilidade do novo, do surgimento de novas pedagogias em uma escola que abrace os outros sujeitos da comunidade escolar, as histórias locais e os saberes desses sujeitos em um projeto íntegro com a realidade da escola e da comunidade.

### **Considerações finais**

O uso das narrativas indígenas enquanto fontes históricas no espaço escolar pode ser visto como uma importante estratégia de acolhimento do outro, como são os povos indígenas, onde a memória desses povos e a sua forma de rememorar-la possam ser experienciados por estudantes não indígenas através da interpretação desses estudantes que, partindo da própria cosmovisão indígena, da forma desse outro compreender o mundo, legitimam o espaço do outro, do diferente, no espaço escolar e no seu próprio mundo. E que através do fomento ao descentramento cultural, desse exercício de leitura do mundo segundo o outro, o estudante possa percebê-lo bem como a sua narrativa não mais como exótico, mítico ou parte de um folclore e, sim, como uma outra possibilidade de ser e de experienciar o mundo a sua volta.

Ao impor uma história única, lançamos aos espaços de convívio, como a escola, as referências e símbolos dessa história única,

consolidamos espaços que recontam essa mesma história e a fortalecem, oferecemos aos brasileiros e brasileiras uma única identidade e a possibilidade de se enquadrar nela, por mais distante que essa história e essa identidade possam ser e implicar no sentimento de pertencimento do sujeito ao país em que vive. Para uma minoria no Brasil, isso vai significar a rememoração e valorização da sua família, seus antepassados, da sua história de vida. Todavia, para a grande maioria brasileira, isso vai implicar na falta de identificação com os personagens, na ausência de reconhecimento da sua ancestralidade e, em consequência, no apagamento da possibilidade de sentir-se parte da história.

De outra forma, ao semear nas escolas a história e cultura dos povos indígenas através de uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, fortalecendo a visibilidade desses povos a partir do tempo presente, trazemos para dentro dos espaços de ensino outras narrativas que recontam a história do Brasil a partir dos povos indígenas e das histórias locais, que repensam a identidade brasileira, refletem criticamente sobre o mundo em que vivemos na contemporaneidade, sobre a sociedade que construímos e o lugar que habitamos. Ao acolher nas escolas as narrativas indígenas, legitimamos o lugar do outro e da diversidade nos ambientes do ensino, abrimos espaço para conhecer esse outro através das suas narrativas, ou seja, da sua forma que é própria de ver e interpretar o mundo. Desse modo, enriquecemos o nosso próprio olhar, bem como o espaço escolar e a sua comunidade com a diversidade e com a possibilidade do encontro entre culturas, saberes e conhecimentos, entre gerações, povos e projetos, entre sujeitos que ao serem acolhidos passam a acolher ao outro e a si mesmos, e assim, alçamos às escolas a possibilidade de ser um espaço verdadeiramente democrático e capaz de abraçar os processos de identificação, representatividade e de pertencimento dos

atores-sujeitos da educação tão caros ao sucesso do ensino-aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. John Manuel Monteiro (1956-2013): um legado inestimável para a Historiografia. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 399–403, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

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

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Colonialidade e Decolonialidade no Ensino de História e Cultura Indígena. *In*: **Protagonismo indígena na história**. Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombiini Wittmann (org). Tubarão: Copiart, 2016. p. 231-254.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação Em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História no Brasil: um panorama. **Trabajos y Comunicaciones**, Buenos Aires, n. 28-29, 2002. Disponível em: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2002n28-29a05>

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

GUIMARÃES, Geovan Martins. **Turismo e Arqueologia: Desenvolvimento, valorização e preservação do patrimônio arqueológico do município de Laguna – SC**. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Hotelaria), Universidade do Vale do Itajaí, 2012.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In: Culturas indígenas, diversidade e educação* / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 56-80.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Trad. De Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 41-62, set. 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista concedida à] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, Pelotas (RS), v. 1, n. 2, p 127-148, 20 jun. 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes. A Nova História Indígena: Um olhar atemporal. **Revista Manduarisawa Manaus**, v. 3, n. 01., 2019.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.) **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad e educacýón. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, mayo/ago. 2007.

## NOTAS DE AUTORIA

**Sandor Fernando Bringmann** é Doutor em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (Men-UFSC) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFSC).

Contato: [sandor.bringmann@ufsc.br](mailto:sandor.bringmann@ufsc.br)

**Marjorie Edyanez dos Santos Göttert** é Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestranda pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de História da rede básica de ensino do Estado de Santa Catarina.

Contato: [marjorie.dos.santos@outlook.com](mailto:marjorie.dos.santos@outlook.com)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

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

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 22/04/2021

Aprovado em: 13/07/2021

Publicado em: 16/07/2021

