

# VISIBILIZANDO CONHECIMENTOS, CULTURAS E HISTÓRIA INDÍGENAS ATRAVÉS DO ESTUDO DE NARRATIVAS DE LIDERANÇAS, INTELLECTUAIS E ESCRITORES/AS INDÍGENAS

Kátia Luzia Oliveira

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UNB).

Recebido: 31/01/2022  
Aprovado: 12/09/2022

## RESUMO

Este texto argumentou sobre o estudo das trajetórias de mulheres e homens indígenas como possibilidade pedagógica no Ensino de Histórias e Culturas Indígenas uma vez que as trajetórias possibilitam visibilizar uma memória de mobilizações protagonizada em diferentes dimensões temporais e espaciais. As narrativas apontaram para as diversas e distintas práticas e conhecimentos que podem e devem ser adotados como referências fundamentais para um ensino de história contemplando as diversas experiências indígenas. Tomando como referência as temáticas e os aportes teóricos elaborados por pesquisadores/as dos chamados Estudos Pós-Coloniais Decoloniais, dos Estudos Subalternos e da área do Ensino de História.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Histórias Indígenas; Lideranças e intelectuais indígenas; Lei 11.645/2008.

## Introdução

Como resultado da ação política de estudiosos antirracistas e da histórica mobilizações indígenas iniciada sistematicamente há mais de quinhentos anos, foi sancionada em março de 2008 a Lei nº 11.645<sup>1</sup> instituindo a obrigatoriedade do Ensino de Histórias e Culturas Indígenas<sup>2</sup>. Tratando-se de uma proposta política pedagógica fundamentada na problematização das narrativas históricas escolares e historiográficas, forjando imagens, representações e identidades numa ótica colonialista racista e eurocêntrica em relação aos povos originários.

É inegável o legado de exclusão e silenciamento em relação aos povos indígenas, além de marcas de formação e vivências pessoais fortemente influenciadas por uma cultura eurocêntrica e colonialista. Assim durante muito tempo, as narrativas acerca das histórias e culturas indígenas no ensino de História, nos materiais didáticos e na abordagem curricular desse componente, foram estereotipadas, perpetuando um distanciamento em relação aos povos indígenas, e provocando uma visão distorcida sobre histórias e culturas dos povos originários.

A determinação da Lei nº 11.645/2008 possibilita a reparação da narrativa eurocêntrica no currículo escolar na Educação Básica. Portanto, se antes as histórias e as culturas indígenas, eram anuladas, silenciadas e/ou estereotipadas nos livros de História, na formação de professores e nas salas de aula, a citada legislação institui uma oportunidade e exigindo do ensino de História, e os professores/as, um comprometimento no sentido de dar visibilidade a diversidade de histórias, culturas e memórias silenciadas ao longo de séculos. Portanto, é fundamental a mobilização dos/as professores/as em torno de mudanças e reflexões na contramão da história determinista e colonialista, buscando realizar práticas contra a exclusão e negação das histórias indígenas.

Na construção desse ensino faz-se necessários que os próprios indígenas sejam ouvidos. Desse modo, a visibilidade na sala de aula de narrativas de sujeitos indígenas se faz de extrema importância, tendo em vista que a história dos indígenas no Brasil durante muito tempo fora narrada sob a ótica do colonizador.

Nesse sentido o estudo a respeito de lideranças, intelectuais e escritores/as indígenas se constitui como possibilidade pedagógica no Ensino de Histórias e Culturas Indígenas uma vez que as trajetórias dos nativos visibilizam uma memória de mobilizações protagonizada em diferentes dimensões temporais e espaciais. As narrativas apontaram para as diversas e distintas práticas e

---

1 A Lei nº 11.645/08 alterou a Lei nº 10.639/09 que modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Culturas Africanas e Afro-Brasileira’, acrescentando a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Indígenas.

2 BRASIL. Lei nº 11.645 de 1º de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

conhecimentos que podem e devem ser adotados como referências fundamentais para um ensino que contemplando a diversidade da história indígena. Ademais, sendo significativo que o persistente legado de exclusão dos conhecimentos e fazeres indígenas com o qual convivemos diariamente no ambiente escolar seja combatido a partir de suas próprias narrativas. Tratando-se de reconhecer o protagonismo e atuação desses sujeitos nas próprias histórias.

Tomando como referência as temáticas e os aportes teóricos elaborados por pesquisadores/as dos chamados Estudos Pós-Coloniais Decoloniais, dos Estudos Subalternos e do Ensino de História, a proposta de estudo de narrativas de lideranças, intelectuais e escritores/as indígenas com importante atuação política no cenário nacional e internacional, tanto no passado quanto no presente, é pensado inicialmente como uma prática pedagógica para visibilizar o protagonismo e resistências desses e dessas no contexto de mobilizações pela existência dos povos indígenas combatendo assim o racismo/sexismo epistêmico, ou seja, como combate ao desconhecimento ou invisibilidade da produção e atuação de sujeitos indígenas em diferentes espaços e temporalidades. Partindo dessa perspectiva o estudo das narrativas também volta-se para o objetivo de legitimar os seus conhecimentos, vivências e fazeres. Assim, argumentando-se que acessar o conhecimento a partir do ponto de vista dos sujeitos indígenas é tensionar e operar para a mudança de paradigmas que perduraram por séculos, sem a necessidade de mediadores, haja vista que estes são os portadores por excelência de suas vidas, memórias e histórias.

## ESTUDOS DECOLONIAIS E A PERSPECTIVA DOS POVOS SUBALTERNOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS NARRATIVAS INDÍGENAS

Este artigo circunscrito no âmbito do Ensino de História tomou como referência as temáticas e os aportes teóricos elaborados por pesquisadores/as dos chamados Estudos Pós-Coloniais Decoloniais, dos Estudos Subalternos e do Ensino de História.

Em uma discussão perpassando a problematização de uma história escolar herdeira de um modelo elaborado no século XIX que tendo como base a formação da nação desenhou uma perspectiva linear, marcada por etapas e características evolucionistas em uma divisão quadripartite<sup>3</sup>, em que a Europa é tida com o espaço soberano, teórico, de todas as histórias, estando as outras histórias em uma posição de subalternidade<sup>4</sup>.

Em uma palestra proferida no TED<sup>5</sup> Talk em 2009 a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie<sup>6</sup>, alertou para o perigo de uma história única por influenciar mentes e “corações” a

---

3 Giovane José da Silva; Marinélma Costa Meireles. “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, (2017), p. 7-30.

4 Dipesh Chakrabarty. *Al margem de Europa*. Editorial: Tusquets Editores S.A., 2008.

5 Sigla para Technology, Entertainment, Design, em [português](#): Tecnologia, Entretenimento, Planejamento.

6 A palestra virou livro e foi publicada no Brasil pela Companhia das Letras (ADICHIE, 2019).

reproduzirem apenas a versão apresentada pelos mecanismos institucionais e supremacistas do poder. Para a escritora somos bastante vulneráveis e influenciáveis por essas histórias únicas que nos são socializadas desde a infância e são reforçadas por diversas outras ao longo das nossas vidas, “diferentes versões de uma única história”, moldando nossa percepção do mundo. Histórias essas convergindo para o mesmo ponto, por isso únicas, com supervalorização da visão de mundo, conhecimentos, fazeres e experiências construídas no eixo Norte, sobretudo a Europa e os Estados Unidos.

Ao tratar da descoberta da literatura africana, escrita e protagonizada por africanos, Adichie compartilhou o processo de transformação da sua mentalidade “então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são”.<sup>7</sup> Sua conclusão convida a uma reflexão e a transformação do olhar, pois “a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes”.<sup>8</sup> Para a escritora “histórias importam”, mas não apenas versões de uma única história, pois estas seriam limitadas e marcadas por estereótipos, portanto, “muitas histórias importam”. Nesse sentido, enfatiza “histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal”, e incentiva “mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.<sup>9</sup>

É nesse sentido que buscamos tensionar as narrativas únicas elaboradas e ressignificadas no Brasil em relação aos povos indígenas, a fim de evidenciar as diferentes e enriquecedoras histórias narradas pelos povos originários. As críticas a esse modelo de história escolar única, eurocêntrica, vem se efetivando, apontando para a problematização das narrativas históricas escolares e historiográficas que forjando imagens, representações e identidades indígenas numa ótica racista, etnocêntrica e eurocêntrica. Assim, as diferentes concepções de pluralidade e diversidade articuladas ao Ensino de História, com novos caminhos para fomentar no espaço escolar o estabelecimento de um conhecimento histórico ressaltando outras formas de ser, estar e compreender-se no mundo. Nesse processo, é salutar a contribuição dos Estudos Pós-Coloniais.

A respeito da noção pós-colonial, embora seja uma noção que remonte aos anos 1970, ela só adquire substância conceitual a partir dos anos 1980, no mundo anglo-saxônico, particularmente a partir do livro *The empire writes back: theory and practice in post-colonial literature* (1989).<sup>10</sup> Ainda assim,

(...) não se pode dizer que exista *uma* teoria pós-colonial. Em todo o caso, vale dizer que o que parece aproximar as várias percepções, perspectivas e *insights* deste campo de estudos

7 Chimamanda Ngozi Adichie, *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

8 Adichie. “O perigo de uma”, p. 30.

9 Adichie. “O perigo de uma”, p. 63.

10 Inocência Mata, “Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocênicas”, Dossiê Diálogos do Sul, in: *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, nº 1, (jan./abr.2014), p.30

é a construção de epistemologias que apontam para *outros* paradigmas metodológicos - que potencializam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas, outras epistemologias do Sul, por exemplo.<sup>11</sup>

Dentre as propostas teóricas pós-coloniais, destacamos-se sobretudo os chamados Estudos Decoloniais. Embora seja possível perceber aspectos em comum com a crítica pós-colonial, em geral, os Estudos Decoloniais ou grupo de pesquisa latino-americano Colonialidade /Modernidade, apresentando como importante especificidade no *locus* de enunciação reflexões empreendidas por autoras e autores latino-americanos. A esse respeito “ao evitar o paradoxal risco de colonização intelectual da teoria pós-colonial, a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina”.<sup>12</sup>

Tratando-se de uma rede transdisciplinar de pesquisadores/as, composta entre outros/as pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, e, a linguista norte americana radicada no Equador Catherine Walsh.

Os estudos desses teóricos apresentando como característica, de forma geral, a denúncia que os colonialismos europeus, iniciado no século XVI, se configuraram não apenas como dominação política, econômica e territorial, mas manifestando-se sobretudo como uma dominação epistêmica, isto é, como colonialidade.

(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.<sup>13</sup>

O autor chamou a atenção para colonialidade como uma perspectiva dominante até a atualidade. Sendo uma dominação epistêmica eurocêntrica, etnocêntrica, racista e sexista na qual o saber científico ocidental, se sobrepõe a qualquer outra forma de ser, estar e compreender-se no mundo. A esse respeito, Ramón Grosfoguel, advertiu que “o racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo”<sup>14</sup> e denuncia o que ele chama de “privilégio

11 Mata, Estudos pós-coloniais, p.27-42

12 Joaze Bernadino-Costa, Ramón Grosfoguel, “Decolonialidade e perspectiva negra”, in: *Sociedade e Estado*, 31(1), (2016), p.16-17. [doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002](https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002).

13 Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, in: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, p.127-167.

14 Ramón Grosfoguel, “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. *Revista Sociedade e Estado*, v.31, nº 31,(jan./abr.2016), p.25-49.

epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento”.<sup>15</sup>

Sendo válido reafirmar que as reflexões e estudos dos autores/as decoloniais, sinalizam que os efeitos da dominação colonial ou a colonialidade “Evidenciam-se especialmente nos sistemas educativos, em todos os níveis e idades, nos quais se prima por conhecimentos e ciências pautados na modernidade e racionalidade europocêntricos”<sup>16</sup>. Nesse processo, “a modernidade, ao produzir sua própria ciência e filosofia, classificou o que seria considerado um saber imprescindível e, por consequência, dominante epistêmico”.<sup>17</sup>

Ocorrendo a negação, o silenciamento e inferiorização dos conhecimentos e das narrativas múltiplas e diversas produzidas por povos e sujeitos colonizados. O que os estudos decoloniais chamam de colonialidade do saber, foi assim explicitado,

(...) a colonialidade do saber, por sua parte, constitui-se através de um padrão de classificação e hierarquização global dos conhecimentos que segue a práxis do poder: enquanto alguns conhecimentos são considerados autênticos e relevantes, outros são expropriados, inferiorizados e silenciados, chegando a ser considerados ignorâncias ou superstições, sendo deslegitimados por escaparem à legibilidade e à apropriabilidade de seus paradigmas, tornando o viés ocidental – branco, europeu, “científico” – o único possível e verdadeiro, apagando, portanto, os demais saberes.<sup>18</sup>

Em oposição a essa dominação epistêmica, a esse apagamento da intelectualidade dos povos colonizados, os estudos decoloniais provocam a conhecer e valorizar epistemologias e conhecimentos de populações historicamente colonizadas, a exemplo, dos povos indígenas. Os aportes teóricos tem contribuído na problematização de políticas curriculares e de processos de formação docente pautados em uma abordagem colonialista da História, destacando o enfoque de Catherine Walsh (2014).

Refletindo sobre os processos educacionais em articulação aos estudos decoloniais, a autora propôs um pensamento articulando o pedagógico e o descolonial/decolonial. Nos termos da própria pesquisadora, para refletir sobre:

Caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente - prácticas como pedagogías - que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser,

---

15 Ramón, “A estrutura do conhecimento nas universidades”, p.25-49.

16 Elisom Antonio Paim, “Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história”, in: Ana Heloisa Molina, Carlos Augusto Ferreira. *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 141-168.

17 Liliam Ramos da Silva, Richard Serraria, “As narrativas do tambor como práticas decoloniais”, *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, (julho, 2019), p. 281

18 Liliam Ramos da Silva, Richard Serraria, “As narrativas do tambor como práticas decoloniais”, *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, (julho, 2019), p. 282.

sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.<sup>19</sup>

Sendo uma proposta onde o elo entre o pedagógico e o político são confirmados como condição para o devir de outras realidades históricas. Nesse sentido a autora apresentou importantes referências para a um pensamento decolonial ou a uma pedagogia decolonial mencionando a emergência nas décadas de 1990 de movimentos indígenas cuja:

(...) insurgência política, epistêmica, existencial junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación.<sup>20</sup>

Assim o foco das pedagogias decoloniais são as narrativas de resistência dos povos e comunidades racializadas de forma que se ponha em movimento representações e discursos outros sobre as populações indígenas e novos sentidos e significados sejam incorporados ao saber histórico escolar.

Tendo por base essa discussão teórica, a proposta de uma pedagogia decolonial para além da crítica e da denúncia, articula-se a um entendimento apostando na possibilidade de introduzir outras lógicas, outras epistêmes, invisibilizadas e subalternizadas, e assim reconhecer conhecimentos outros diferentes da lógica eurocêntrica. Possibilitando, então, a construção de práticas educativas onde as múltiplas e diferentes experiências socioculturais e históricas desses outros e outras antes silenciados, sejam visualizadas e valorizadas, contribuindo para o gradativo rompimento com uma abordagem colonialista da História.

Fundamentada na perspectiva dos estudos decoloniais, a proposição de uma Oficina de Leitura de narrativas indígenas articulando ao entendimento de que à superação da colonialidade

---

19 Catherine Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, *Querétaro*, noviembre de 2014, p.13 (Tradução Livre: Caminhos e condições radicalmente “outras” de pensamento, ressurgimento e emergência, elevação e construção, em direção a práticas pedagogicamente compreendidas - práticas como pedagogias - que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensar a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizatórios e diferentes modos de vida. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial ).

20 Catherine Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, *Querétaro*, noviembre de 2014, p.13. (Tradução Livre: A insurgência política, epistêmica e existencial junto com as organizações afrodescendentes mudaria o rumo e o projeto na América Latina da transformação e revolução previamente planejadas; A partir de agora, a luta não é simplesmente ou predominantemente uma luta de classes, mas sim uma luta pela descolonização liderada, organizada e vislumbrada em grande parte pelos povos e comunidades racializadas que vêm sofrendo, resistindo e sobrevivendo à colonialidade e à dominação).

requer a constituição de um pensamento outro, para romper com a epistemologia dominante, marcadamente moderna-branco-masculinaeuro-usa-cêntrica.<sup>21</sup> A construção desse pensamento outro, ou seja, de um conhecimento educativo transformador, ocorre pela deliberada intencionalidade de visibilizar no conhecimento histórico escolar novos quadros intelectuais de referência de forma a “estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, de suas culturas e dos seus modos de viver”.<sup>22</sup>

Com essa preocupação, também é pertinente a discussão teórica apresentada pelo Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiático, destacando as críticas de Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak ao pensamento histórico e a tradição epistemológica ocidental.

Conforme Dipesh Chakrabarty, no texto *Al margem de Europa*, sustentados na ideia de razão científica universal e em categorias filosóficas universais o pensamento histórico moderno fez com que a fala dos sujeitos indianos [e ampliando para a fala dos sujeitos não europeus] bem como as narrativas escritas fora da metrópole fossem subrepresentadas ou elaboradas a partir dos termos de “ausência”, “fracasso”, “carência” e “insuficiência”.

A partir da constatação de que a ‘Europa’ como sujeito de todas as histórias é uma parte de uma condição teórica Dipesh Chakrabarty também explicou que “filósofos e pensadores [...] têm produzido teorias que abarcam à toda humanidade [...] em uma ignorância relativa, e em ocasiões absoluta, da maior parte da humanidade – ou seja, os que vivem em culturas não ocidentais”.<sup>23</sup>

Em alternativa aos conceitos excludentes dessa lógica cientificista, o autor citou outras localizações da memória, como formas ou dispositivos de culturas outras pensarem e narrarem a história para além do discurso historiográfico moderno. Com efeito, a superação da lógica colonial aponta para a necessidade que a história seja recontada, e a partir da perspectiva daqueles que foram oprimidos em razão de suas origens étnicas e cujas memórias foram, em geral, silenciadas ou deturpadas pela história oficial.

Consoante com esse pensamento, a proposta de estudo das trajetórias de sujeitos indígenas, a exemplo de lideranças, intelectuais e escritores/as pode ser entendida como uma prática pedagógica pondo no horizonte do saber histórico escolar experiências, memórias e narrativas históricas outras, contribuindo assim para a desconstrução de lógicas estabelecidas. Garantindo outros lugares de fala, e incidindo na visibilidade da pluralidade das epistemologias dos sujeitos subalternizados, colonizados. Com essa afirmação nos aproximamos da importante discussão colocada por Gayatri Chakravorty Spivak. Vinculada aos chamados Estudos Subalternos a escritora indiana chamou a atenção para a possibilidade de se romper com “a violência epistêmica” por meio da visibilidade da fala dos subalternos.

---

21 Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de) colonialidade: perspectivas críticas y políticas”, *Visão Global*, Joaçaba-SC, v. 15, nº 1-2, ( jan./dez.2012), p.61-74.

22 Juliana Schneider Medeiros, “Povos Indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino de história do Brasil”, in: Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. *Povos Indígenas e Educação*. Porto Alegre, Editora meditação, 2012, p.61.

23 Dipesh Chakrabarty, *Al margem de Europa*. Editorial: Tusquets Editores S.A., 2008, p.59



Conforme Spivak (2010), sujeitos colonizados não tem suas falas ouvidas ou reconhecidas em si mesmas a menos que legitimadas ou intermediadas pelo discurso de um intelectual. O que ainda é uma relação de “violência epistêmica”. Então indagou sobre como pode o subalterno falar? Para a autora, o rompimento com a “violência epistêmica” exige não que intelectuais falem sobre ou pelos sujeitos subalternizados, pois ainda se trataria de um ato imbricado em um discurso hegemônico. Nessa perspectiva, é necessário criar espaços e mecanismos, para que sujeitos subalternizados possam ser ouvidos a partir das suas próprias falas. Assim, “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar, para que quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido”<sup>24</sup>, visto que “não se pode falar pelo subalterno, mas se pode trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa ser ouvido”.<sup>25</sup> Esse é o papel do intelectual pós-colonial, trabalhar “contra” a subalternidade. Uma demanda e um compromisso do qual os intelectuais pós-coloniais não podem se omitir. E é nesse contexto que a proposta de estudo de narrativas de lideranças, intelectuais e escritores/as indígenas se insere.

Como bem questionou o indígena historiador Casé Angatu: “Será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos?”<sup>26</sup> Essa é uma provocação que o historiador apresentou para ressaltar,

A necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008.<sup>27</sup>

Em consonância com Casé Angatu, argumentamos a favor da possibilidade de criar espaços também no ensino de História na Educação Básica onde os sujeitos indígenas possam falar, onde suas produções e epistemologias sejam visibilizadas e estudadas. Pois, “não basta que os discursos circulem na academia, é necessário que docentes desenvolvam práticas como pedagogias que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial que ainda se mantém presente”.<sup>28</sup>

Alinhada a uma perspectiva decolonial essa é uma possibilidade para alunos da Educação Básica, no nível Médio, tenham contato com a autoria e produção de homens e mulheres indígenas ainda na escola. Contribuindo para ampliar e enriquecer o olhar dos estudantes em relação aos

24 Gayatri Chakravorty Spivak, *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG (2010 [1985]),p. 14.

25 Spivak, *Pode o subalterno*, p.14.

26 Spivak, *Pode o subalterno*, p.14.

27 CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. “História e culturas indígenas - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos falando?” *Revista História e Perspectivas*, Uberlândia: UFU, v.28, n.53, (2015) p184.

28 Liliam Ramos da Silva, Richard Serraria, “As narrativas do tambor como práticas decoloniais”. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, (julho, 2019),p. 280.

povos indígenas, pois, como sinaliza Casé Angatu, suas histórias, experiências, conhecimentos e mobilizações são “portadoras de memórias ancestrais que, (...) possibilitam (re)formulações de diferentes versões historiográficas e socioculturais acerca dos Povos Originários”.<sup>29</sup>

Em tempo, no que se refere ao termo intelectuais indígenas a que nos reportamos no título dessa proposta, buscando significar essa escolha sendo pertinente mencionar a discussão apresentada por Maria Aparecida Bergamaschi, em “Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação”. Como informou essa pesquisadora “os movimentos indígenas e os meios acadêmicos têm usado cada vez mais o termo intelectual indígena”.<sup>30</sup> Atenta à polissemia e ambivalência do termo, a autora apresentou uma breve retomada do seu significado ressaltando que trata-se inicialmente de “uma denominação exógena aos povos ameríndios, que expressa uma compreensão ocidental de conhecimento, inclusive hierarquizando quem produz, que tipo, para quem e onde produz esse conhecimento”<sup>31</sup>. Ou seja, um entendimento estranho aos povos indígenas, uma vez que “a compreensão de conhecimento dos povos ameríndios é mais ampla, uma concepção de totalidade e que reconhece o corpo, em sua inteireza, como o lugar de aprender e produzir conhecimento”.<sup>32</sup>

Apesar disso, como elucidou a autora, o termo intelectual, usado desde o século XIX, comporta um sentido político que permanecendo no uso atual. E é esse sentido “que explica a expressão intelectual indígena como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas”.<sup>33</sup>

Essa possibilidade de empoderamento também está associada ao acesso de indígenas, homens e mulheres, à espaços da academia, como cursos de graduação e pós-graduação. Essa formação acadêmica, por sua vez, tem possibilitado aos indígenas um reforço nas suas mobilizações por direitos. Assim, o termo intelectual indígena tem uma dimensão maior, como explicou a citada autora:

Em geral, os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios.<sup>34</sup>

---

29 CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. “História e culturas indígenas- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos falando?” *Revista História e Perspectivas*, Uberlândia: UFU, v.28, n.53, ( 2015) p.181-182.

30 Bergamaschi, “Intelectuais indígenas”, p.12.

31 Bergamaschi, “Intelectuais indígenas”, p.12.

32 Bergamaschi, “Intelectuais indígenas”, p.12.

33 Bergamaschi, “Intelectuais indígenas”, p.12.

34 Maria Aparecida Bergamaschi, “ Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação”, *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, (jan./jul. 2014), p. 11-29.

Mas para além desse compromisso com seu grupo social, existe um aspecto diferenciando o intelectual indígena de outros intelectuais orgânicos, à saber,

Diferente da maioria dos intelectuais que tem também uma trajetória acadêmica, os intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles hoje cheguem à academia.<sup>35</sup>

A preservação da oralidade, ou da cultura oral, remete à valorização dos conhecimentos dos povos originários que na perspectiva colonialista foram desprezados ou inferiorizados. Assim, os intelectuais indígenas trazem parara a formação acadêmica o compromisso de pensarem a partir de categorias próprias às suas expressões socioculturais e possibilitando apresentar outras alternativas ao pensamento ocidental.

Nesse sentido, é importante destacar o que Bergamaschi sinalizou ao explicar que,

(...) podemos compreender que, se por um lado, a expressão intelectual denomina os indígenas que frequentam a academia,[...] Pode também se referir a outro tipo de intelectual, que conjuga a formação acadêmica, que se apropria da escrita e das metodologias consagradas no meio acadêmico, mas que igualmente (e em primeiro lugar) é formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, **atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena** (grifos nossos).<sup>36</sup>

Assim, na compreensão dessa pesquisadora o lugar do intelectual indígena passa pelo lugar do diálogo, da troca, de um mediador entre dois mundos de conhecimentos, remetendo a “uma vivência intercultural”, implicando uma vivência onde “é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação”.<sup>37</sup>

Destacando-se o entendimento da vivência intercultural como uma postura comprometida, não apenas em tolerar ou contemplar as diferenças, mas sim em promover trocas, na descentralização e deslocamento para outras possibilidades existenciais.

Ademais, tratando-se de uma proposta de ensino que se coadunando com os pressupostos da Lei nº 11.645/2008 e a demanda posta por esta de um ensino de História voltado à reparação da invisibilidade das narrativas indígenas no contexto escolar. Ou seja, comprometidos/as com as abordagens pautadas na citada legislação, professores/as são desafiados a apresentar uma História que respeitando os diferentes protagonismos indígenas como ocorreu no passado e manifestados

---

35 Bergamashi, “Intelectuais indígenas”, p. 11-29.

36 Bergamashi, “Intelectuais indígenas”, p.13.

37 Maria Aparecida Bergamaschi, “ Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação”, *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, (jan./jul. 2014), p.15.

também no presente, possibilite ouvir as vozes de sujeitos indígenas.

Esses como indivíduos também diversos apresentam narrativa, perspectivas e mundividências diferentes para a sala de aula, contribuindo para a necessária “revisão da história nacional brasileira, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente na academia, nos livros didáticos e nas salas de aula”<sup>38</sup> como bem enfatizou o intelectual e historiador Edson Machado de Brito, indígena do povo Kaipó, com quem compartilhamos o entendimento de que,

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o ensino de história pode trabalhar com uma noção de história que reconheça as histórias dos povos indígenas e a sua presença na contemporaneidade nacional.<sup>39</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 11.645/2008 para além dos seus termos formais e legais refere-se a um “convite”, e pode ser pensada como uma oportunidade. A educadora Fátima Rosane Silveira Souza evidenciou essa perspectiva no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, na apresentação, que será publicada nos Anais do evento, “A lei 11.645/2008: a formação de professores como convite para acessar nossa ancestralidade indígena”, analisando a Lei como “uma dádiva cujo valor precisa ser reconhecido”<sup>40</sup> e possibilitando por meio da educação “operar outras percepções a partir do encontro com o indígena, como um encontro com uma parte de nós mesmos”.<sup>41</sup> Pensar as narrativas, os conhecimentos e experiências históricas dos indígenas a partir da ótica dos próprios homens e mulheres indígenas, é por fim um convite de se ressignificar positivamente as percepções sobre seus modos de vida, singularidades e mobilizações, vendo-os como sujeitos e protagonistas da/ná História.

---

38 Edson Machado de Brito, “O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico”, *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, nº 20, (2009), p. 67.

39 Brito, “O ensino de história como lugar”, p. 68.

40 Fátima Rosane Silveira Souza. “A Lei 11.645/2008: a formação de professores como convite para acessar nossa ancestralidade indígena”, in: *Caderno de resumos do 3º Congresso Internacional povos indígenas da América Latina*. Brasília - DF, 2019. p. 590

41 Souza, “A Lei 11.645/2008”, p.590.