

# A perspectiva êmica dos indígenas: um caminho para a formação dos professores de História e a Lei 11.645/2008

Ingrid Silva de Oliveira Leite & Júlia Rezende Barbosa Ferreira

## Resumo

---

O Brasil possui mais de 1,6 milhão de pessoas indígenas em sua população. Em 2008, foi criada a lei 11.645, que estabeleceu a obrigatoriedade das temáticas indígenas na Educação Básica do país. Entretanto, sua implementação permanece bastante limitada. Este artigo defende a incorporação da perspectiva êmica, ou seja, a visão dos próprios povos indígenas, na formação de professores de História como uma estratégia para promover a educação inclusiva em contextos de diversidade. São apresentados exemplos de trabalhos acadêmicos de indígenas, especialmente os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem conhecimentos profundos sobre a história e a cultura de diversos povos. A valorização da perspectiva êmica é, portanto, uma possibilidade para a promoção de um ensino mais plural, ajudando a superar os desafios na formação de professores face à diversidade.

## Palavras-chave:

---

Perspectiva êmica; Formação de professores; Lei 11.645/2008

## The Emic Perspective of Indigenous Peoples: A Path for the Training of History Teachers and Law 11.645/2008

**ABSTRACT:** Brazil has a population of over 1.6 million Indigenous people. In 2008, Law 11.645 was enacted, mandating the inclusion of indigenous themes in the country's Basic Education. However, its implementation remains quite limited. This article advocates for the incorporation of the emic perspective—that is, the viewpoint of indigenous peoples themselves—into the training of History teachers as a strategy to promote inclusive education in diverse contexts. Examples of academic work by indigenous scholars are presented, particularly the final research projects (TCCs) from the Intercultural Training Course for Indigenous Educators (FIEI) at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), which provide valuable insights into the history and culture of various indigenous peoples. The promotion of the emic perspective is, therefore, a potential approach to fostering more pluralistic teaching, contributing to addressing the challenges of teacher training in diverse contexts.

**KEYWORDS:** Emic perspective; Teacher training; Law 11.645/2008

## La perspective émique des peuples autochtones : une voie pour la formation des professeurs d'Histoire et la loi 11.645/2008

**RÉSUMÉ:** Le Brésil compte plus de 1,6 million d'autochtones dans sa population. En 2008, la loi 11.645 a été créée, imposant l'inclusion des thématiques autochtones dans l'Éducation de Base du pays. Cependant, sa mise en œuvre reste très limitée. Cet article plaide pour l'incorporation de la perspective émique, c'est-à-dire le point de vue des peuples autochtones eux-mêmes, dans la formation des professeurs d'Histoire comme stratégie pour promouvoir une éducation inclusive dans des contextes de diversité. Des exemples de travaux académiques d'autochtones sont présentés, en particulier les Mémoires de Fin d'Études (TCC) du cours de Formation Interculturelle pour les Éducateurs Autochtones (FIEI) de l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG), qui offrent une connaissance approfondie de l'histoire et de la culture de divers peuples. La valorisation de la perspective émique constitue donc une opportunité pour encourager un enseignement plus pluraliste, contribuant à surmonter les défis dans la formation des enseignants face à la diversité.

**MOTS-CLÉS :** Perspective émique ; Formation des enseignants ; Loi 11.645/2008

## La perspectiva émicamente indígena: un camino para la formación de los profesores de Historia y la ley 11.645/2008

**RESUMEN:** Brasil cuenta con más de 1,6 millones de personas indígenas en su población. En 2008, se promulgó la ley 11.645, que estableció la obligatoriedad de incluir temas indígenas en la Educación Básica del país. Sin embargo, su implementación sigue siendo muy limitada. Este artículo defiende la incorporación de la perspectiva émica, es decir, la mirada de los propios pueblos indígenas, en la formación de los profesores de Historia como estrategia para promover una educación inclusiva en contextos de diversidad. Se presentan ejemplos de trabajos académicos de indígenas, especialmente los Trabajos de Fin de Curso (TFC) del curso de Formación Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), que ofrecen un saber profundo y valioso sobre la historia y la cultura de diversos pueblos. La valorización de la perspectiva émica es, por lo tanto, una oportunidad para promover una enseñanza más plural, ayudando a superar los desafíos en la formación de profesores en contextos de diversidad.

**PALABRAS CLAVE:** Perspectiva émica; Formación de profesores; Ley 11.645/2008

## Introdução

Desde 2008, a Lei 11.645 tornou obrigatória a abordagem de temáticas indígenas na Educação Básica brasileira. No entanto, ainda é bastante limitado o espaço dedicado a esses conteúdos nos cursos de licenciatura em História no país<sup>1</sup>. A escassa presença do tema indígena na formação inicial dos professores contribui para que muitos deles não se sintam preparados para tratá-lo em sala de aula<sup>2</sup>. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre estratégias que ampliem e diversifiquem os conhecimentos sobre os povos indígenas na formação docente.

Este artigo defende a incorporação da perspectiva êmica como caminho para qualificar a formação de professores de História. Por perspectiva êmica, entendemos a abordagem da história, cultura e linguagem de um grupo a partir do ponto de vista de seus próprios integrantes, ou seja, “procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria” (Rosa; Orey, 2012, p. 867). Trata-se, portanto, de considerar os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento e narrativas sobre si mesmos.

Vivemos, atualmente, um contexto de maior visibilidade das vozes indígenas no Brasil, tanto na literatura quanto na política. Como exemplos, podemos citar a recente nomeação de Ailton Krenak para a Academia Brasileira de Letras<sup>3</sup> e a criação do Ministério dos Povos Originários, sob liderança de Sonia Guajajara<sup>4</sup>. Essas iniciativas ampliam o contato da sociedade com os saberes indígenas, mas não garantem, por si só, uma abordagem crítica e plural sobre esses povos nos espaços educacionais. Da mesma forma, a existência da Lei 11.645 não assegura sua efetiva implementação nas escolas, tampouco na formação dos futuros docentes.

O que pode favorecer a aplicação da referida lei é a proposição de uma formação docente que permita o contato direto com materiais produzidos por intelectuais indígenas ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes de licenciatura. Assim, este artigo busca demonstrar o potencial pedagógico de textos êmicos para a formação de professores de História e estimular seu uso no ambiente universitário. Para tanto, serão apresentados exemplos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos por estudantes indígenas do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvidos entre os anos de 2016 e 2020. Essas produções oferecem ricas contribuições para o conhecimento da história, cultura e cosmologias de diversos povos originários.

O artigo está organizado em duas partes complementares. Na primeira, será discutida a situação atual da inserção das temáticas indígenas na Educação Básica e na formação de professores de História no Brasil. Em seguida, abordaremos a noção de perspectiva êmica e suas possibilidades para o campo da formação docente. Ao final, será defendida a ideia de que o diálogo com essa perspectiva é um caminho

fértil para formar professores capazes de compreender os povos indígenas em sua contemporaneidade, pluralidade e como autores de suas próprias histórias.

### **A lei 11.645/2008 na sala de aula e na formação de professores de história**

A implementação da Lei 11.645/2008 no cotidiano escolar ainda encontra importantes obstáculos, especialmente no que se refere à formação de professores. Russo e Paladino (2016), ao investigarem práticas de docentes de História, concluíram que a maioria deles não teve, durante sua formação inicial, acesso a estudos aprofundados sobre os povos indígenas. Quando houve contato, este foi pontual e limitado. Como consequência, muitos professores recorrem a exercícios prontos retirados da internet ou a notícias superficiais para abordar o tema em sala de aula<sup>5</sup>.

Com o intuito de compreender esse cenário, as autoras analisaram em 2013 os currículos dos cursos de História e Pedagogia de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro. O resultado foi revelador, pois apesar da existência da lei, eram poucas as disciplinas dedicadas às temáticas indígenas, a maioria delas de caráter eletivo. Ademais, a maioria das disciplinas demonstrava aspectos das culturas e histórias indígenas, “mas não o *como* ensiná-las. Assim, trata-se de conteúdos teóricos que sem dúvida contribuem para a formação do professor, mas não necessariamente lhes proporcionam ferramentas ou subsídios didáticos.” (Paladino & Russo, 2016, p. 915). As autoras observam ainda que muitos docentes reproduzem visões essencialistas, concebendo como “verdadeiros” indígenas apenas aqueles que vivem isolados em territórios florestais, ignorando a dinamicidade cultural e histórica desses povos. Dessa forma, a abordagem da temática indígena nas escolas depende mais da iniciativa individual de professores do que de uma política institucionalizada. Russo e Paladino concluem que é preciso avançar na efetivação da lei, principalmente na formação de professores, pois eles são os que podem ajudar a construir uma formação crítica e cidadã para as crianças e jovens, para uma prática pedagógica respeitosa da diversidade. As autoras concluem que a utilização da produção acadêmica e literária de intelectuais e profissionais indígenas é uma possibilidade para tal modificação.

Luisa Wittmann destaca como a lei 11.645/08 foi um marco no campo educacional, mas que a sua implementação depende diretamente de uma “efetiva formação de professores” (Wittmann, 2016, p. 287). Para isso, empreende uma análise das experiências vividas no âmbito da Educação a Distância (EaD), no curso de formação continuada intitulado “História dos Índios no Brasil”, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Wittmann revela que diversos professores que fizeram o curso relataram dificuldades de trabalhar a temática indígena, destacando que “há um desconhecimento acerca de questões básicas da história e cultura

indígenas identificado nos próprios materiais didáticos que utilizam e no senso-comum sobre o assunto entre seus alunos(as).” (Witmann, 2016, p. 303)

De forma semelhante, Cerezer (2015), ao examinar os cursos de História do estado do Mato Grosso, constatou que a abordagem das temáticas indígenas é parcial e superficial. O autor argumenta que tal fragilidade curricular gera professores pouco preparados para trabalhar o tema em sala de aula. Ele identifica ainda a persistência de uma formação eurocêntrica, o que contribui para a manutenção de estereótipos entre os estudantes. Apesar disso, destaca a disposição de professores iniciantes em enfrentar esses desafios. Para Cerezer, é urgente a reconstrução curricular que incorpore com centralidade as temáticas indígenas, enfrentando resistências e interpretações equivocadas da Lei.

Na mesma linha, Francisca Ângelo (2019), ao refletir sobre os dez anos da promulgação da Lei, analisou documentos da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT). A autora identificou boa vontade institucional, mas também obstáculos significativos: a ausência de uma política de formação continuada consistente, a falta de recursos didáticos e a inexistência de cronogramas de acompanhamento das ações. Por essas razões, Ângelo sugere que, mais do que celebrar, é preciso reconhecer e valorizar as ações dos professores e militantes engajados na construção de uma educação que valorize a diversidade indígena.

O silêncio sobre os povos indígenas nas escolas, portanto, está diretamente relacionado à lacuna na formação docente. Esse silenciamento também se manifesta nos livros didáticos. Bergamaschi e Zamboni (2009) apontam a predominância de representações estereotipadas, como a do “índio genérico”, “romântico”, “fugaz” ou confinado ao passado. Para Bergamaschi (2010), falta à sociedade uma curiosidade genuína para conhecer a diversidade dos povos indígenas. Em suas palavras “(...) os professores não indígenas têm que deixar o próprio indígena contar a sua história, ou seja, reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história”. (Bergamaschi, 2010, p. 163)

Estudos específicos sobre coleções didáticas corroboram essa crítica. Gandra e Nobre (2014), ao analisar a coleção *Projeto Araribá – História* (2008–2013), observaram que os povos indígenas aparecem apenas como coadjuvantes das ações colonizadoras, sem protagonismo nem problematização. Izabel Gobbi (2012), por sua vez, identificou em livros destinados do 5º ao 8º ano representações que associam os indígenas exclusivamente ao passado e a uma condição primitiva. Ademais, aponta para imprecisões conceituais referentes aos seus modos de vida, diversidade cultural, desconhecimento de dados etnográficos, bem como a construção de um sentido de que são povos em extinção. Gobbi chama atenção para o fato de que até mesmo autores com formação especializada e comprometimento antirracista muitas vezes não conseguem romper com esse modelo discursivo. Ela conclui que

a responsabilidade pela manutenção desses discursos não recai apenas sobre os autores dos livros, mas também sobre os avaliadores e o próprio Estado, que os chancela. Um dos principais problemas apontados é o hiato entre a produção acadêmica em Etnologia Indígena e sua efetiva incorporação nos materiais escolares. Ou seja, ao mesmo tempo em que crescem as pesquisas em torno das populações indígenas, promovendo pesquisas que problematizam suas histórias e culturas, tais informações não chegam até os livros didáticos.

Além do conteúdo dos livros, as práticas pedagógicas também demonstram limitações. Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013), ao analisarem projetos em 36 escolas brasileiras, notaram que o tratamento dado à temática indígena ainda depende da vontade individual dos docentes. As ações geralmente estão vinculadas ao calendário comemorativo e não a uma abordagem sistemática ao longo do ano letivo. Apesar das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais<sup>6</sup>, tais práticas são pouco institucionalizadas e não alteram a lógica eurocêntrica dos currículos.

Em síntese, os estudos indicam que a efetivação da Lei 11.645/2008 requer mudanças estruturais na formação inicial e continuada de professores de História, nos materiais didáticos e nas práticas escolares. A incorporação de saberes produzidos por intelectuais indígenas — uma perspectiva êmica — nos currículos e bibliografias dos cursos de licenciatura em História é um caminho promissor para superar os problemas identificados e garantir uma educação mais diversa, crítica e comprometida com os direitos dos povos originários.

### **A perspectiva êmica dos indígenas e suas possibilidades na formação docente**

A história contada e escrita sob perspectiva êmica, ou seja, pelos próprios indígenas, marca um momento em que a cultura, a relação com a terra e a natureza e a cosmologia dos povos indígenas são retratadas pelos seus protagonistas. Essas produções apresentam uma mudança de referencial epistemológico, já que seus autores utilizam matrizes de pensamentos ameríndios, baseados nas mundividências indígenas (Resende, 2020).

A relevância da historiografia indígena escrita sob a perspectiva êmica questiona uma narrativa que minimizou a sua participação na história do Brasil. Assim, é necessário “que pensemos a escrita indígena como instrumento de resistência, por meio da qual as vozes dos povos subalternizados se autorepresentem, não mais prendendo-se aos agenciamentos silenciadores” (Pesca et al., 2020, p. 187).

Pesquisas recentes, como os de Edson Kayapó<sup>7</sup>, Ana Luisa Ferreira<sup>8</sup> e Margarida Momo<sup>9</sup>, estudam as produções acadêmicas indígenas e reforçam que “buscam reivindicar seu lugar na construção e estabelecimento de epistemologias alternativas que também sejam consideradas legítimas” (Ferreira, 2021, p.160). Estudar essas

produções implica reconhecer seu potencial de militância e o papel central que desempenham na divulgação dos saberes ancestrais.

Margarida Momo, por exemplo, analisou e caracterizou as monografias dos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresentadas entre 2014 e 2017. Sobre os trabalhos estudados, a autora afirma que a maior parte aborda as lendas, ritos, mitos e jogos indígenas, a partir de relatos das histórias das formações de seus povos e as lutas pelas delimitações de suas terras (Momo, 2017, p. 9).

Assim como a análise empreendida por Momo, para exemplificar a potência desses materiais e a mudança de referenciais epistemológicos, é possível citar diversos trabalhos criados por indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especificamente os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), que começou em 2009 na Faculdade de Educação da UFMG<sup>10</sup>. Dentre os objetivos do curso, está a formação de professores indígenas, com enfoque intercultural para lecionar no Ensino Fundamental II e Médio, com habilitação nas seguintes áreas: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades. Os TCCs ficam disponíveis no site da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, da UFMG<sup>11</sup>.

Grande parte desses trabalhos aborda três conceitos principais, agrupados aqui em dois blocos: o primeiro compreende os trabalhos que tratam da oralidade e da ancestralidade, valorizando as narrativas dos detentores do conhecimento tradicional — os anciãos — e adotando a história oral como fonte e metodologia. O segundo bloco diz respeito à concepção de território, ressaltando a relação umbilical com esse espaço e sua vinculação ao Sagrado.

Sobre o eixo da oralidade e da ancestralidade, cabe destacar que a primeira é frequentemente utilizada como fonte, metodologia e conceito. Em termos gerais, Pataxó Tary Alves observa que a oralidade tem grande valor como instrumento de transmissão de conhecimento, permitindo o acesso às histórias de vida e ao cotidiano do povo Pataxó (Alves, 2016, p. 23).

Dessa forma, pode-se destacar a oralidade como a principal fonte de conhecimento. As narrativas orais carregam histórias da cultura, do povo, das tradições e dos ancestrais. Os principais responsáveis por carregar essas histórias e repassá-las às novas gerações, são os anciões dos grupos, reconhecidos como verdadeiras “bibliotecas vivas”, o que evidencia a centralidade da ancestralidade.

No TCC “História de Lugares Sagrados”, defendido em 2016, Tary Alves sustenta a importância da oralidade, na qual os mais velhos recordam e buscam na memória os acontecimentos que guardam ensinamentos profundos, preservando e transmitindo conhecimentos para as gerações futuras (Alves, 2016, p. 23)

As narrativas orais são consideradas verdadeiras fontes de conhecimento e extrapolam a função de simples “contação” de histórias, sendo compreendidas como

uma ciência. São elas que educam os jovens e orientam o povo (Alves, 2016). Há uma intensa luta dos grupos para que essas histórias sejam contadas, resistam e permaneçam existindo.

Os nossos ensinamentos estão nos saberes e dizeres de um velho como um pajé, o cacique, uma parteira, de um benzedor, de um pescador, de um caçador e para nós trazermos essas pessoas e suas vidas para dentro de uma reflexão dos jovens é saber que a escola e o conhecimento dos nossos velhos têm uma serventia para passar uma ciência, que não vamos encontrar em livro algum, e a escola diferenciada ela vem com visão de mundo que tenha a cara e alma de um povo. (Alves, 2016, p. 19)

Fazer circular as narrativas dentro das comunidades é um meio de mostrar a sua força para a constituição e permanência dos valores e tradições culturais dos povos tradicionais. Para um povo indígena ser reconhecido e ter os seus direitos válidos diante da lei do não índio ele precisa ter raiz e conhecer e fazer circular as suas histórias. Esse conhecimento é contribuir para fazer de um povo guardião da sua própria cultura. Por meio da oralidade essas histórias são contadas e recontadas para todos os membros da comunidade por muitas gerações. (Alves, 2016, p. 21)

Esse conhecimento não está preso à formalidade das escolas e academias tradicionais, mas sim vivo, cíclico, transmitido em diversos ambientes e não está ligado somente à fala, mas também à memória. Logo, não se aprende apenas dentro dos muros da escola, mas também “em uma roda na beira de uma fogueira, nas reuniões, nas plantações de roças, nos momentos de preparo de uma comida, na beira de um rio na lavagem das roupas, ou seja, em todos os afazeres dentro do território indígena” (Alves, 2016, p. 23).

Outro trabalho que se insere nesse mesmo eixo é o TCC de Ariane Jesus dos Santos, intitulado “A contação de histórias tradicionais do povo Pataxó na Reserva de Jaqueira: a oralidade através dos tempos”. Nele, a autora analisa as histórias que circulam em sua comunidade, com o objetivo de incentivar os mais jovens a se interessarem por elas e fortalecer a cultura e a identidade étnica. Nas palavras de Santos: “a contação de histórias pode nos ajudar a compreender parte do nosso mundo, porque elas carregam em si as nossas histórias através do tempo.” (Santos, 2016, p. 4)

Os trabalhos de Alves e Santos demonstram os pilares da oralidade e da ancestralidade. O outro pilar conceitual em destaque é a questão territorial. O já citado TCC de Tary Alves, identifica os lugares Sagrados para seu povo, perpassando pela

história. Sobre a questão territorial, Alves define o que é território para o seu povo e a sua importância para a sua cultura e tradições

Território para o povo indígena são lugares onde se pode ter direito a criar suas famílias e ter um lugar onde também possam enterrar o corpo das pessoas que morrem, pois no território podemos ter todo esse direito. [...] é entendido como lugar onde se pode ter uma qualidade de vida, ambiental e ecológica, e onde se disponibiliza de materiais, onde se pode atender as necessidades do povo que está em constante relação com o espaço /lugar. (Alves, 2016, p.11)

Além dessa definição, Alves propõe uma analogia poderosa para justificar diversas reivindicações de retomada territorial:

Os animais, plantas, os astros também têm seu território, onde exercem um poder. Existem plantas que só vivem em um lugar, então esse lugar é o seu território, é o lugar que ela domina, ou seja, há um poder sobre ele, assim como os animais. Existem animais que só vivem em um lugar e esse lugar é onde ele tem domínio para se reproduzir, criar seus filhotes e viver até morrer. A mata é o seu território de poder, sem ela, não há como viver e sobreviver, pois é ela que definirá o futuro dos seres que nela habitam. Assim também o povo indígena que, sem seu território, “sua terra”, esse povo nunca será feliz, porque não será capaz de atender e desenvolver suas necessidades sociais e culturais. (Alves, 2016, p. 12).

Alves também explica que um lugar Sagrado é aquele que guarda histórias nas memórias das pessoas que viveram ou conviveram. Fazem parte do passado, lugares de rituais, sepultamentos, ou seja, está ligado com a espiritualidade, a ancestralidade e a territorialidade. Sobre a ancestralidade e a importância do território e dos lugares Sagrados, o autor afirma que

O povo indígena guarda a memória de seus ancestrais na vida no território, em que tomou como parte pertencente de si próprio; o território é o terreiro das nossas casas, onde o poder e o domínio está na forma como é e está. A forma de organização da comunidade, seja socialmente, culturalmente, ambientalmente, ecologicamente e espiritualmente, para atender as necessárias demandas de um grupo que tradicionalmente vive dos recursos naturais de forma sustentável, sem agredir e levar à extinção das diversas vidas do ambiente como um todo, depende dos lugares sagrados para continuar a existir. (Alves, 2016, p.15)

Além disso, o autor relaciona o Sagrado à oralidade, unindo os dois pilares, afirmando que “O sagrado está também na história da cultura do povo guardada na memória e que é transmitida pela oralidade”. Logo a perda dos lugares sagrados, dos anciões e dos ouvintes pode levar à extinção de um determinado povo “que guarda suas vidas e histórias como meio de se situar no espaço/mundo” (Alves, 2016, p.13).

Outra importante contribuição à perspectiva êmica está na dissertação de mestrado de Célia Nunes Correa, conhecida como Célia Xakriabá — intelectual e a primeira mulher indígena eleita deputada federal por Minas Gerais. Em seu trabalho, intitulado “O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada”, a autora reflete sobre e fazeres presentes no território Xakriabá, analisando as experiências de educação indígena antes mesmo da escola. Além disso, busca compreender como a escola interage dentro da comunidade e como se compromete na interlocução com outras narrativas e narradores (Xakriabá, 2018).

Célia Xakriabá discute a importância do “amansamento” da escola tradicional ou, como prefere nomear, o seu “reflorestamento”. Defende uma escola indígena especializada, que considere os conhecimentos tradicionais, as narrativas e as histórias de cada povo, utilizando saberes ancestrais não apenas como conteúdo, mas como epistemologia própria. A proposta é formar jovens que atuem em suas comunidades, mas que também possam circular em outros espaços, caso assim desejem. Tal perspectiva está ancorada na luta histórica dos povos indígenas por uma escola que reconheça, valorize e incorpore seus modos próprios de conhecer e ensinar.

Sobre essa temática, Tary Alves (2016) também oferece importantes contribuições ao afirmar que a escola indígena é, antes de tudo, fruto da resistência e do desejo dos povos originários de Minas Gerais. Segundo ela:

A escola indígena é uma luta e um desejo do povo indígena de Minas, com muita peleja o Estado aprova a escola e sua diferença no ensinar, com um jeito único de educação que viesse atender as demandas e a forma de vida da comunidade. E assim se cria, e se constroem uma escola que o próprio indígena pudesse desenhar com total liberdade, a escola que tanto almejava. Uma escola diferenciada vem com muito desejo e para atender aos indígenas, pois as redes que se tem nas cidades não atende muitas vezes ou nunca sequer toca nas questões relativas ao povo nativo da terra dada ao nome Brasil. Diante dessa problemática se tem pensado numa escola que tivesse o papel e a liberdade de passar todo o conhecimento e ensinar o modo de vida, a história da realidade do que é a vida de um indígena. (Alves, 2016, p. 18)

Célia Xakriabá destaca ainda que um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes indígenas é garantir que suas identidades não sejam “desbotadas” nos espaços acadêmicos. Para ela, o papel desses sujeitos é o de “indigenizar os lugares que ocupam” (Xakriabá, 2018). A autora afirma a necessidade de reconhecimento dos saberes indígenas como legítimos, como formas de ciência tão válidas quanto as perspectivas ocidentais de mundo e de História.

Xakriabá observa que muitos desses estudantes atuam de forma ativa tanto nas instituições de ensino quanto em suas comunidades, participando das lutas e das agendas políticas de seus povos. Como afirma:

Na maioria das vezes estes mesmo jovens e mulheres que estão nas universidades, têm também assumindo cada vez mais a linha de frente das lutas juntamente com as demais lideranças nas agendas políticas, denunciando o genocídio, o etnocídio e o epistemicídio sofrido pelos povos indígenas brasileiros. É necessário que as instituições reconheçam estes outros agentes narradores e escritores indígenas, que assumem uma dupla luta, no território acadêmico e também assumem o compromisso na pauta de luta pelo próprio território. Afinal, somos plurais. (Xakriabá, 2018, p. 101)

Por fim, é fundamental reconhecer o papel de Ailton Krenak no fortalecimento das epistemologias indígenas no Brasil. Krenak foi o primeiro indígena a receber o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2016, e pela Universidade de Brasília (UnB), em 2022. Também foi eleito intelectual do ano de 2020 pelo Prêmio Juca Pato, concedido pela União Brasileira de Escritores<sup>12</sup>. Em obras como “A Vida Não É Útil”<sup>13</sup> (2020) e “Ideias Para Adiar O Fim do Mundo”<sup>14</sup> (2019), ele questiona a separação moderna entre humanidade e natureza e critica os pressupostos capitalistas de desenvolvimento e progresso. Sua atuação articula pensamento, oralidade, escrita e ação política, ampliando o espaço de escuta e de visibilidade para as filosofias indígenas contemporâneas.

### Considerações finais

Refletindo sobre o ensino de História, Circe Bittencourt (2018) evidencia que, recentemente, a disciplina tem passado por diversas transformações, entre as quais se destaca a incorporação das diretrizes da Lei nº 11.645/2008. Tais mudanças suscitam debates significativos, tanto em relação aos problemas epistemológicos e historiográficos, quanto ao sentido de sua inclusão — ou rejeição — em projetos curriculares nacionais e internacionais. Para a autora, essas alterações anunciam “uma

formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático” (Bittencourt, 2018, p. 142).

A referida legislação desafia a educação a abrir espaços para o reconhecimento das contribuições dos povos indígenas à sociedade. No entanto, como mostram Paladino e Russo (2016), em pesquisa realizada com professores no estado do Rio de Janeiro, os conteúdos sobre os povos indígenas permanecem, muitas vezes, ancorados em estereótipos antigos. Segundo os autores, “o que se faz hoje na escola ao abordar a temática indígena é praticamente idêntico ao que se ensinava décadas atrás” (Paladino & Russo, 2016, p. 899).

No que se refere à formação docente, Gatti (2010) ressalta que ela precisa partir da função social da escolarização e não apenas da articulação com as ciências e os campos disciplinares. Em conformidade com essa perspectiva, é imprescindível formar professores capazes de compreender e valorizar as diversidades, fornecendo-lhes instrumentos pedagógicos para levar essas temáticas às salas de aula. Somente por esse caminho será possível combater o preconceito contra os povos indígenas no ambiente escolar.

Felizmente, o espaço acadêmico tem sido cada vez mais ocupado por intelectuais indígenas, como demonstrado a partir do caso da produçãoêmica dentro do âmbito do FIEI, na UFMG, e da presença de intelectuais indígenas em lugares de destaque nas universidades. A produção acadêmica tem se consolidado, nesse contexto, como uma ferramenta política de resistência e reivindicação de direitos.

Durante muito tempo, os povos indígenas foram silenciados nos currículos e na historiografia. Esse processo começou a ser rompido, sobretudo a partir da década de 1990, por meio de lutas políticas, movimentos sociais e pela atuação de pesquisadores indígenas. A decolonização do conhecimento exige, portanto, a atuação conjunta de indígenas e não indígenas, comprometidos com a produção de saberes plurais e com a superação da lógica eurocêntrica que ainda estrutura o campo historiográfico.

Neste artigo, apresentamos uma breve seleção de autores e autoras indígenas cujas obras podem e devem ser incorporadas às leituras de historiadores e professores em formação. Destacamos, especialmente, a centralidade de conceitos como oralidade, ancestralidade e Sagrado, que abrem caminhos para o tratamento das temáticas indígenas a partir das cosmovisões dos próprios povos. É evidente que os nomes aqui discutidos não esgotam o debate. Espera-se, contudo, que este artigo incentive a consulta e leitura dos trabalhos de conclusão de curso produzidos no FIEI, disponíveis gratuitamente em meio digital, como fonte rica e legítima de conhecimento indígena e acadêmico.

## Notas

- <sup>1</sup> Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 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". Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- <sup>2</sup> Ferro, S., Miranda, A. P., & Pastana, J. (2020). A aplicabilidade da Lei 11.645/08 dentro das práticas pedagógicas. In *Anais do III Encontro de Discentes de História da UNIFAP*. [https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl](https://www2.unifap.br/cepap/eventos/encontrodediscentes/anaisiiiencontrodediscentes/Gandra, E. Á., & Nobre, F. N. (2014). A temática indígena no ensino de História do Brasil: Uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). Revista do Lhist, 1, 40-57.</a></p><p><sup>3</sup> Agência Gov. (2024, abril). <i>Primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak, toma posse</i>. <a href=)
- <sup>4</sup> WWF Brasil. (2023, janeiro). *Sônia Guajajara assume como a primeira ministra dos Povos Indígenas prometendo "aldear a política"*. <https://www.wwf.org.br/?84700/Sonia-Guajajara-assume-como-ministra-dos-Povos-Indigenas> Acesso em <sup>5</sup> Paladino, M., & Russo, K. (2016). A lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 897-921.
- <sup>6</sup> Coelho, W. N. B., & Coelho, M. C. (2013). Os conteúdos étnico-raciais na educação: Práticas em curso. *Educar em Revista*, (47), 67-84. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- <sup>7</sup> Pesca, A. B., Fernandes, A. O., & Kayapó, E. (2020). Por uma escrita indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria. *Revista Pindorama*, 11(1), 187-201.
- <sup>8</sup> Ferreira, A. L. M. (2021). O papel da Bibliografia das Publicações Indígenas do Brasil na reafirmação das identidades intelectuais ameríndias. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), 1-15.
- <sup>9</sup> Momo, M. E. E. (2019). *Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar*.
- <sup>10</sup> FIEI Formação Intercultural para Educadores Indígenas. *O Curso + Habilitações*. <https://fiei.fae.ufmg.br/o-curso/>
- <sup>11</sup> Faculdade de Educação - UFMG Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira. *Trabalhos de conclusão de curso dos alunos do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas - FIEI*. [https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias\\_index.htm](https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm)
- <sup>12</sup> Folha de S. Paulo. (2020, setembro). *Líder indígena Ailton Krenak vence Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano*. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/lider-indigena-ailton-krenak-vence-premio-juca-pato-de-intelectual-do-ano.shtml>
- <sup>13</sup> Krenak, A. (2020a). *A vida não é útil* (Kindle ed.). Companhia das Letras.
- <sup>14</sup> Krenak, A. (2019). *Idéias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

## Agradecimentos

Agradecemos profundamente aos intelectuais indígenas, cujas produções e atuações têm sido fundamentais para a afirmação de epistemologias próprias, para o fortalecimento das lutas por direitos e para a transformação das universidades em espaços mais plurais. Este trabalho é, sobretudo, tributário de suas vozes, saberes e resistências.

## Referências bibliográficas

- Ângelo, F. (2019). Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: Avanços e desafios. *Cadernos CEDES*, 39(109). <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733>

- Alves, T. F. (2016). *Histórias de lugares sagrados* [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Bergamaschi, M. A. (2010). Povos Indígenas e Ensino de História: A Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In V. L. M. Barroso, N. M. Pereira, M. A. Bergamaschi, S. T. Gedoz & E. S. Padrós (Orgs.), *Ensino de História: Desafios contemporâneos* (pp. 151-166). ANPUH.
- Bergamaschi, M. A., & Zamboni, E. (2009). Povos Indígenas e Ensino de História: Memória, movimento e educação. In *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*, Campinas, SP, Brasil.
- Bittencourt, C. M. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, 32, 127-149.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 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". Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). (2015). Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192)
- Brighenti, C. (2016). Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In F. F. de Souza & L. T. Wittmann (Orgs.), *Protagonismo indígena na história* (pp. 231-254). Copiart, UFFS.
- Coelho, W. N. B., & Coelho, M. C. (2013). Os conteúdos étnico-raciais na educação: Práticas em curso. *Educar em Revista*, 47, 67-84. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Domingues, A., Resende, M. L. C., & Cardim, P. (2019). *Os indígenas e as justiças no mundo ibero-americano (sécs. XVI-XIX)*. Centro de História da Universidade de Lisboa, CHAM–Centro de Humanidades (NOVA FCSH-UAc) e PPGH/UFSJ.
- Ferreira, A. L. M. (2021). O papel da Bibliografia das Publicações Indígenas do Brasil na reafirmação das identidades intelectuais ameríndias. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), 1-15.
- Ferro, S., Miranda, A. P., & Pastana, J. (2020). A aplicabilidade da Lei 11.645/08 dentro das práticas pedagógicas. In *Anais do III Encontro de Discentes de História da UNIFAP*. <https://www2.unifap.br/cepap/eventos/encontrodediscentes/anaisiiiencontrodediscentes/>
- Gandra, E. Á., & Nobre, F. N. (2014). A temática indígena no ensino de História do Brasil: Uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). *Revista do Lhist*, 1, 40-57.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

- Gobbi, I. (2012) O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas. In A. Tassinari, S. Beleni, & M. Albuquerque (Orgs.), *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* (pp. 223-244). Editora da UFSC.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2020a). *A vida não é útil* (Kindle ed.). Companhia das Letras.
- Momo, M. E. E. (2019). *Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar*.
- Paladino, M., & Russo, K. (2016). A lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 897-921.
- Pesca, A. B., Fernandes, A. O., & Kayapó, E. (2020). Por uma escrita indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria. *Revista Pindorama*, 11(1), 187-201.
- Primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak, toma posse. (2024). Agência Gov. <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl>
- Resende, M. L. C. (2020). Por outras mundividências: Uma aproximação ao pensamento ameríndio. In M. L. C. Resende (Org.), *Ameríndia: Entre saberes, culturas e história dos mundos nativos* (1ª ed.). Autografia.
- Santos, A. J. (2016). *A contação de histórias do povo Pataxó da reserva da Jaqueira: A oralidade através dos tempos* [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]
- Sônia Guajajara assume como a primeira-ministra dos Povos Indígenas prometendo "aldear a política". (2023). WWF Brasil. <https://www.wwf.org.br/?84700/Sonia-Guajajara-assume-como-ministra-dos-Povos-Indigenas>
- Wittmann, L. T. (2016). Formação de professores na temática indígena. In L. T. Wittmann & F. F. Souza (Orgs.), *Protagonismo indígena na história* (pp. 287-311). Copiart.
- Xakriabá, C. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico da autoria xakriabá: Reativação da memória por uma educação territorializada* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].

**Ingrid Silva de Oliveira Leite**

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil

E-mail: [ingridoliveira@ufsjeu.br](mailto:ingridoliveira@ufsjeu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9557-6947>

**Júlia Rezende Barbosa Ferreira**

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil

E-mail: [juliarezende2310@gmail.com](mailto:juliarezende2310@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9580-1713>

**Correspondência**

Ingrid Silva de Oliveira Leite  
DECIS - Universidade Federal de São João Del-Rei.  
Praça Dom Helvécio, 74 - Dom Bosco  
São João del-Rei/ MG – Brasil - CEP: 36301160

Data de Submissão: outubro de 2024

Data de Avaliação: dezembro de 2024

Data de Publicação: julho 2025