

Indigenização do ensino da história no Brasil e no Canadá: recomendações e críticas indígenas

Indigenising history teaching in Brazil and Canada: indigenous recommendations and critiques

Ana Zema¹

RESUMO:

Há anos, os povos indígenas de todo o mundo vêm denunciando o impacto negativo da monocultura histórica e o tratamento estereotipado que recebem nos programas de ensino. Eles têm reivindicado que a história seja reescrita e que as instituições, de modo geral, e as universidades e escolas em particular, se “indigenizem”. No Quebec, a reforma recente dos currículos de história levou em conta as recomendações da Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (CVR) e as críticas dos indígenas sobre como a história do país e da província deveria ser escrita e ensinada. No Brasil, a promulgação da Lei 11.645 em 2008 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Apesar dos esforços dos governos de ambos os países, a história dos povos indígenas continua pouco conhecida e pouco ensinada. O objetivo deste artigo é discutir os desafios da indigenização do ensino de história no Brasil e no Canadá, examinando as recomendações e críticas de especialistas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Indigenização; História; Ensino; Brasil; Canadá.

ABSTRACT:

For years, indigenous peoples around the world have been denouncing the negative impact of historical monoculture and the stereotypical treatment they receive in education programs. They have been calling for history to be rewritten and for institutions in general, and universities and schools in particular, to become more “indigenized”. In Quebec, the recent reform of history curricula considered the recommendations of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC) and indigenous critiques of how the history of the country and the province should be written and taught. In Brazil, the enactment of Law 11.645 in 2008 made the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory. Despite the efforts of the governments of both countries, the history of indigenous peoples remains little known and poorly taught. The objective of this article is

¹ Doutora em História Social pela Universidade de Brasília (2014). Bacharelado (1994) e Mestrado (1996) em História pela Universidade de Brasília. E-mail: ana.zema@gmail.com

to discuss the challenges of indigenizing history teaching in Brazil and Canada, examining the recommendations and criticisms of indigenous experts.

KEYWORDS: Indigenization; History; Education; Brazil; Canada.

INTRODUÇÃO

As relações de dominação resultantes da experiência colonial europeia moderna foram baseadas na ideia da inferioridade racial dos povos colonizados. Além da colonização política e administrativa, o colonialismo envolveu a colonização epistêmica para justificar e garantir essa ideia de inferioridade racial. Questionar o colonialismo e as relações de poder coloniais que persistem hoje na forma da “colonialidade do poder” (Quijano, 2007) é questionar a hegemonia do conhecimento considerado universal, inclusive a “monocultura histórica” (Meneses, 2013). Para os povos indígenas, a imposição dessa monocultura histórica significou a negação de sua história. De fato, “um dos objetivos do colonialismo, como projeto político, era a negação do direito à história dos povos colonizados”, o que também implicava “uma negação de sua humanidade por meio da usurpação violenta de seu direito à autodeterminação” (Meneses 2016, p. 29 - 30).

Há anos, os povos indígenas de todo o mundo vêm denunciando o impacto negativo dessa “monocultura histórica” e o tratamento estereotipado que têm recebido nos programas educacionais. Eles têm reivindicado que a história seja reescrita e que as instituições, de modo em geral, e as universidades e escolas, em particular, sejam “indigenizadas”. As dificuldades em lidar com a história e a cultura indígena nos manuais de ensino e nas escolas podem ser atribuídas, entre outras coisas, a uma série de mal-entendidos e dúvidas teóricas e metodológicas, bem como ao racismo cristalizado. O principal resultado disso é uma falta de compreensão e de conhecimento da história desses povos, e do reconhecimento de que essa história faz parte de nossa história compartilhada. Na verdade, o tratamento atual da história indígena perpetua as imagens tantas vezes repetidas - consciente ou inconscientemente - do “bom selvagem”, do “selvagem primitivo, cruel e irracional” ou do indígena genérico e anacrônico. Diante dessas dificuldades e em uma tentativa de pensar possíveis caminhos a seguir, a “indigenização” do ensino de história continua sendo um tema de grande importância.

O debate em torno da noção de “indigenização” é complexo. Pensadores indígenas e não indígenas propõem abordagens diferentes e, na maioria das vezes, usam essa noção para pensar na abertura de espaços e instituições para as formas indígenas de ser, conhecer e agir. Para os fins deste ensaio, usaremos a definição de Joyce Green (2004), segundo a qual a “indigenização” consiste em um processo de transformação das “estruturas institucionais existentes”, bem como dos “processos econômicos e políticos dominantes e dos cânones da razão acadêmica e da cultura popular”, não simplesmente incorporando ou homenageando algum valor indígena, mas garantindo “que toda a essência da imaginário indígena esteja diretamente envolvida nessa dinâmica de transformação” (Green 2004, p. 25).

O objetivo deste artigo é discutir a “indigenização” do ensino de história a partir das críticas dos povos indígenas no Brasil e das recomendações propostas pelo Conselho de Educação das Primeiras Nações do Canadá (CEPN 2016) para novos currículos de história e para a adoção da Competência 15 (CEPN 2020) no Quebec. O objetivo não é fazer uma comparação entre os dois países, o que exigiria uma pesquisa mais elaborada. Nosso interesse é identificar quais obstáculos precisam ser removidos e quais caminhos poderiam ser seguidos para que o ensino de história se “indigenize”. Para responder a essas indagações, começamos destacando a relação entre a negação do direito à história e a invisibilidade e exclusão social dos povos indígenas, a fim de mostrar o impacto que o ensino de história pode ter na vida das pessoas. Em segundo lugar, relembramos a luta do movimento indígena no Brasil pela inclusão de temas obrigatórios sobre a cultura e a história indígenas no currículo oficial do sistema educacional e nos concentramos nas críticas indígenas à Lei 11.645 de 2008. Em seguida, comentamos as recomendações do CEPN voltadas especificamente para o ensino de história no Quebec. Para concluir, com base em uma análise das críticas indígenas, sugerimos maneiras pelas quais a “indigenização” do ensino de história poderia ajudar a mudar o equilíbrio de poder entre indígenas e não indígenas e formar "cidadãos" responsáveis capazes de demonstrar “solidariedade coletiva, pensamento crítico, contestação de injustiças e ação em favor da mudança social radical” (Éthier e Lefrançois 2019, p. 89).

1. NEGAÇÃO DO DIREITO À HISTÓRIA, INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS

A negação aos povos indígenas de seu direito à história gerou graves consequências sociais, culturais, econômicas e políticas, cujos efeitos ainda podem ser percebidos hoje. No Canadá, apesar dos avanços em termos de garantias constitucionais, leis e políticas públicas, a diferença socioeconômica entre os indígenas e o restante da população continua considerável (Salée, 2005). Em geral, para explicar a persistência dessa diferença e do racismo sistêmico que caracteriza as relações entre o Estado, a sociedade e os povos indígenas, alguns autores enfatizam o papel dos sucessivos governos e mostram como as políticas e medidas adotadas por eles contribuíram para a marginalização dos indígenas (Dupuis, 2001; Salée, 2005). Mylène Jaccoud, por sua vez, propõe uma abordagem teórica centrada na “exclusão social”, definida como “uma condição de não-cidadania resultante de uma ruptura entre um povo e sua historicidade” (Jaccoud 1996, p. 217). A abordagem de Mylène Jaccoud é interessante justamente porque nos permite entender como a marginalização dos povos indígenas no Canadá, historicamente produzida em um contexto de dominação e colonialismo, está ligada à negação de seu direito à história. Também nos permite compreender como essa negação implica, por sua vez, uma ruptura nos processos de produção e reprodução social das sociedades indígenas comprometendo seu direito à autodeterminação.

O vínculo entre os povos e sua história é fundamental, não apenas por questões de identidade, mas também por razões sociais e políticas. No caso dos povos indígenas, a ruptura com sua historicidade foi acompanhada pela ruptura de seus vínculos com o território e pela usurpação de seu direito à autodeterminação. Por isso, é preciso considerar que a maneira como escrevemos e ensinamos a história tem um impacto sobre a vida das pessoas hoje. Conhecer e entender a história, nas palavras do historiador Huron Wendat Jonathan Lainey, “não se trata apenas de entender o passado, mas também de entender nosso papel e lugar na sociedade no presente” (Lainey, 2017).

A negação da história indígena está ligada à invisibilidade dos povos indígenas no presente. Ser “invisibilizado” significa que eles não podem ser vistos, ouvidos ou compreendidos. Essa invisibilidade é intencionalmente construída no presente a fim de criar uma ausência e destruir a possibilidade de um futuro. Se você não tem futuro, qual é o seu status no presente ou qual é o significado do seu passado? Negar a história e o passado

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

dos povos indígenas é uma forma de negar sua existência no presente e eliminar qualquer perspectiva de futuro. Tanto que, durante anos, as pessoas acreditaram que eles seriam aculturados e deixariam de existir. Essa negação da história indígena e de seu lugar no tempo está ligada à terra. “Quando o seu passado é negado, sua existência é invisibilizada no presente e você não tem futuro, por que você precisaria da terra? (Zema, Martins, 2021, p. 96-97).

2. A LUTA DO MOVIMENTO INDÍGENA CONTRA OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Em 21 de abril de 2000, durante a comemoração intitulada “Brasil: 500 anos”, milhares de pessoas representando vários povos indígenas, bem como outros setores da sociedade, organizaram um movimento de protesto sob o nome “Brasil: os outros 500”. Após serem violentamente reprimidos pela polícia militar, os manifestantes elaboraram um documento final com suas reivindicações. Entre elas, a demanda de número 6 dizia respeito à produção e ao ensino da história. Os movimentos e representantes indígenas demandavam que a “verdadeira história” do país fosse reconhecida e ensinada nas escolas, e que os milhares de anos de existência dos povos indígenas nesta terra fossem levados em consideração (Brasil, 2000).

A demanda pela inclusão de questões indígenas na educação escolar brasileira não é nova. Não são novas as denúncias do movimento indígena sobre os danos causados pela negação de seu direito à história e pela reprodução de estereótipos discriminatórios sobre os povos indígenas nos materiais didáticos das escolas. Essas denúncias estão presentes nos discursos dos líderes indígenas desde o surgimento do movimento indígena brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, e ganharam destaque durante as lutas por seus direitos na Assembleia Constituinte de 1987. Mas foi somente em 2008, com a promulgação da Lei 11.645, que o ensino obrigatório da “história e cultura afro-brasileira e indígena” nas escolas foi introduzido pela primeira vez no Brasil.

A Lei 11.645 estipula que as escolas devem incluir conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, preferencialmente nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil, a fim de reconhecer e celebrar a diversidade étnica e

cultural do país. Com a promulgação dessa lei, o movimento indígena marcou sua entrada nas políticas públicas de inclusão étnica e racial por meio da educação. Para a artista indígena e mestre em Direitos Humanos Daiara Tukano, a Lei 11.645 de 2008 deve ser reconhecida como “uma estratégia no processo de justiça transicional desses segmentos sociais que buscam o reconhecimento de sua dignidade humana” (Tukano 2018, p. 35), dada a violência histórica que os aflige desde o período colonial. A Lei 11.645/2008 é o resultado da luta política organizada do movimento indígena brasileiro em busca da “construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva” (Tukano 2018, p. 35). De fato, essa é uma grande conquista para o movimento indígena, especialmente considerando que o Brasil é um país cuja legislação estipula que as escolas, como local de formação dos cidadãos, devem promover a necessária valorização das matrizes culturais que fazem do Brasil um “país rico, múltiplo e plural” e que vê “as matrizes europeia, africana e indígena como tendo igual valor e poder como formadoras de nossa nação”, mas onde “a matriz indígena é sistematicamente silenciada, invisibilizada e marginalizada” (Tukano 2018, p. 35).

No entanto, a promulgação da Lei 11.645 de 2008 não foi suficiente para mudar as relações de poder colonial que historicamente contribuíram para a exclusão e a marginalização dos povos indígenas nesse país. Além disso, como sugere Daiara Tukano, a lei tem sido usada contra negros e indígenas, na medida em que, “ao contribuir com o ensino racista, [...] abriu espaço para a repetição de estereótipos ensinados como ‘cultura geral’ sobre negros e indígenas” (Tukano 2018, p. 36). A data de 19 de abril, por exemplo, escolhida como o dia para abordar a temática indígena nas escolas, é utilizada como um momento para a reprodução de “conteúdos superficiais sobre os povos indígenas, com pouca ou nenhuma contextualização, ou reflexão crítica sobre o porquê de se pensar esses conteúdos como uma luta contra o racismo e a discriminação” (Tukano 2018, p. 36).

Daiara Tukano chama a atenção para os perigos de ensinar a história indígena fora de contexto, despolitizando-a e reproduzindo estereótipos e preconceitos. Ela enfatiza a importância de vincular o ensino da história indígena à luta contra o racismo e a discriminação. De fato, o ensino da história indígena de forma descontextualizada e despolitizada representa sérios perigos, não apenas para a formação crítica dos estudantes, mas para a efetivação de uma justiça histórica para esses povos. Sem uma contextualização crítica, a história indígena tende a ser ensinada de forma folclórica, exótica ou romantizada, perpetuando a visão de que os povos indígenas são povos do passado e invisibilizando e

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

apagando sua diversidade e presença na contemporaneidade, além de reforçar estereótipos racistas e homogeneizantes do “índio genérico”. Uma história indígena despolitizada, ou seja, que não leve em consideração o fato de os povos indígenas estarem implicados em lutas políticas importantes ou que negue os processos históricos de violência, genocídio, esbulho territorial e sua respectiva resistência e resiliência, é uma história que desresponsabiliza o Estado e a sociedade, neutralizando o seu papel nos processos de marginalização e de exclusão desses povos e impossibilitando o debate sobre reparações históricas, direitos territoriais e autodeterminação. Uma história indígena despolitizada é aquela que omite esse debate, não apenas encobrindo as formas de resistência e o protagonismo desses povos, mas ignorando sua mobilização política contemporânea e contribuindo para um discurso ou uma falsa percepção de passividade.

3. RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DAS PRIMEIRAS NAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO QUEBEC

Nas últimas décadas, vários relatórios, baseados em importantes estudos nacionais, descreveram a história destrutiva das políticas canadenses sobre os povos indígenas. Um dos mais significativos desses relatórios foi o produzido pela Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (CVR) em 2015. A CVR, criada em 2008, investigou os abusos de direitos humanos sofridos por crianças e jovens indígenas nas escolas residenciais indígenas ou pensionatos entre os anos de 1870 e 1990. A CVR não apenas desempenhou um papel importante na história canadense, mas também se tornou “o veículo para uma discussão mais ampla e crítica sobre o passado e o presente do colonialismo canadense [...]” (Nickle et al., 2018, p. 1-2).

Como resultado de seu trabalho, a CVR apresentou noventa e quatro chamadas à ação para corrigir os erros das escolas residenciais indígenas. A palavra “história” aparece vinte e sete vezes no documento “*Calls to Action*” (CVR, 2012), demonstrando a importância atribuída à reescrita da história e à “indigenização” do ensino da disciplina para que ocorra um verdadeiro processo de reconciliação. Várias chamadas à ação dizem respeito a mudanças na educação, não apenas nas escolas, mas também em nível profissional e universitário, como no que diz respeito à educação de profissionais de saúde ou advogados. A chamada à ação de n. 57 lembra a necessidade de preparar os funcionários públicos “sobre a história dos povos indígenas, incluindo a história e o legado das escolas

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

residenciais, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, os tratados e os direitos indígenas, e ensinamentos e práticas indígenas” (CVR, 2012, p. 8). As chamadas à ação n. 62 e n. 63, que pedem aos governos que criem currículos e os integrem nas salas de aula, são dirigidos diretamente aos professores:

62. 1. Tornar obrigatória, para os alunos do ensino fundamental e médio, a criação de um programa adequado à idade sobre escolas residenciais, os tratados e as contribuições passadas e contemporâneas dos povos indígenas para a história do Canadá;

63. 1. A elaboração e a implementação, para o ensino fundamental e médio, de programas de estudo e recursos de aprendizagem sobre os povos indígenas na história do Canadá e sobre a história e o legado das escolas residenciais. (CVR, 2012, p. 9).

A CVR solicitou o desenvolvimento de um amplo programa de conscientização pública sobre a tragédia das escolas residenciais indígenas e sobre as contribuições históricas e contemporâneas das Primeiras Nações, dos Inuit e dos *métis*. No Quebec, várias instituições e escolas estão trabalhando para implementar efetivamente essas chamadas à ação. Entre 2016 e 2017, o Ministério da Educação revisou o currículo e os livros didáticos para implementar as recomendações da Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (CVR) estabelecidas nas chamadas à ação n. 62.1 e n. 63.1. No entanto, apesar dos esforços do governo canadense, o novo currículo ainda tem suas limitações, de acordo com especialistas indígenas.

O Conselho de Educação das Primeiras Nações (CEPN) avaliou e analisou os novos programas de história do Secundário III e IV e publicou dois documentos avaliativos (CEPN, 2016a; CEPN, 2016b). O CEPN é uma organização que lida exclusivamente com questões relacionadas à educação das Primeiras Nações no Quebec e tem “ampla experiência em vários campos, particularmente no ensino de história das Primeiras Nações em nível universitário” (CEPN 2016^a, p. 1).

Em ambos os documentos avaliativos, o CEPN relembra o lugar limitado dado às Primeiras Nações nos currículos de história por vários anos. Os grupos linguísticos foram apresentados de forma breve, folclórica e estereotipada. O papel dos povos indígenas no período de contato foi discutido rapidamente e depois eles desapareceram da história por várias centenas de anos. Na versão mais recente do programa de Educação em História e Cidadania (EHC), os indígenas desapareceram da história, reaparecendo apenas na década

de 1970 quando aconteceu a assinatura do Acordo da Bay James. Depois disso, eles são descritos como “vivendo em condições miseráveis”. A crise de Oka, em 1990, também é mencionada nesse programa, mas de uma forma altamente denunciada pela CEPN (CEPN 2016^a, p. 1).

A análise desenvolvida pelos especialistas da CEPN se concentra em três elementos: a utilização da linguagem (palavras e conceitos), o conteúdo sugerido e o ângulo escolhido para os dois novos programas de história para o Ensino Médio. Com relação ao uso da terminologia, o CEPN reconhece que houve uma evolução no vocabulário associado às Primeiras Nações. No novo currículo, embora os termos “selvagem” e “índio” tenham sido abolidos, o uso do termo “ameríndio” continua problemático. A expressão “ameríndio” vem da contração de duas palavras: “América” e “índio”. Embora seja menos pejorativo do que “selvagem”, não deixa de ser um termo europeu. De acordo com o CEPN, “Esse exemplo demonstra claramente até que ponto certas partes do idioma estão imbuídas de colonialismo e paternalismo” (CEPN 2016a, p. 2). O CEPN recomenda o uso do termo “*First Nations*” (Primeiras Nações), que é o termo “mais apropriado e representativo” e é usado por várias organizações indígenas (CEPN 2016a, p. 3). Quanto ao termo “índio”, a única exceção aceita é o uso de expressões históricas, como o “Indian Act”. Também recomenda que, ao se referir a uma nação específica, seja usado o nome ao qual a nação se refere (CEPN 2016a, p. 3).

Em termos de conteúdo, vários elementos são relevantes em ambos os programas. Entretanto, a maneira como esses elementos parecem ser tratados continua sendo problemática aos olhos dos especialistas do CEPN. Os dois documentos avaliativos, que analisam cada elemento de cada parte do programa de história, recomendam modificações e indicam referências bibliográficas específicas. Com relação aos ângulos escolhidos para os dois novos programas, o CEPN observa que não houve nenhuma mudança real, “o ângulo escolhido não é tão diferente daquele que existia antes desse novo programa” (CEPN 2016a, p. 20). Apesar do esforço feito para dar às Primeiras Nações um lugar mais importante, “a lógica antiga ainda é a mesma”. As Primeiras Nações aparecem no início, antes e um pouco depois do contato, e depois quase desaparecem do currículo (CEPN 2016a, p. 20). A recomendação para corrigir esse ponto é “trabalhar em uma presença equilibrada das Primeiras Nações em todo o currículo do Ensino Médio, bem como adotar

uma abordagem e visão positivas das Primeiras Nações na história [...]” (CEPN 2016a, p. 20).

O CEPN reconhece o esforço feito pelo Ministério da Educação para deixar mais espaço para as Primeiras Nações no currículo de história, mas recomenda a adoção de uma “estratégia mais descolonizada, em outras palavras, adotar uma lógica diferente e seguir o espírito das Primeiras Nações” (CEPN 2016a, p. 21). Por fim, os especialistas se perguntam como os professores aplicarão esse novo programa e esse novo material e se eles terão “o treinamento necessário por parte das pessoas das Primeiras Nações” (CEPN 2016a, p. 21).

Para avançar na questão da “indigenização” do ensino, o CEPN elaborou mais recentemente outro documento muito interessante. Esse documento apresenta a “Competência 15” (CEPN, 2020). A “Competência 15” é uma proposta da Assembleia das Primeiras Nações de Quebec e Labrador (APNQL), do CEPN, do Instituto Tshakapesh e do *Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat* para completar o referencial de competências profissionais para a formação de professores do Ministério de Educação do Quebec (MÉQ 2001; 2020).

A “Competência 15”, “Valorização e promoção do conhecimento, visão de mundo, cultura e história indígenas”, é uma exortação ao governo de Quebec para que cumpra seu dever e incorpore as recomendações do CVR (2008-2015), do Inquérito Nacional sobre Mulheres e Meninas Indígenas Desaparecidas e Assassinadas (ENFFADA) (2016-2019) e da Comissão *Viens*² (2016-2019), não apenas no campo da educação, mas em todas as áreas abrangidas pelas chamadas à ação (CEPN 2020, p. 1). Para implementar a “Competência 15”, o CEPN insiste na importância do treinamento dos professores no conhecimento das culturas, do saber e da história dos povos indígenas, que não devem “ser relegados a uma nota de rodapé no treinamento de professores, ou mesmo a um curso complementar” (CEPN 2020, p. 1). Essa competência, para os especialistas indígenas, deve estar “no centro da formação inicial de professores e se tornar uma área de aperfeiçoamento profissional de pleno direito para professores em exercício” (CEPN 2020, p. 1).

As recomendações do CEPN para a adaptação dos programas de história do ensino fundamental e médio, bem como para a adoção da “Competência 15”, dão uma ideia do caminho que ainda temos de percorrer para a “indigenização” do ensino de história no Quebec.

² Comissão *Viens* foi uma comissão de Inquérito constituída para investigar as relações entre os indígenas e determinados serviços públicos no Quebec, intitulada Comissão “Escuta, reconciliação e progresso” (CERP).
Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

4. RUMO À INDIGENIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A “indigenização” do ensino de história implica uma crítica à modernidade ocidental e à sua forma hegemônica de racionalidade. A “indigenização” do conhecimento, como sugere Green (2004), implica uma reabilitação do valor do conhecimento indígena que não corresponde à episteme moderna. Desafiar o domínio epistêmico do Norte global é um desafio para abrir o mundo para outros conhecimentos, narrativas e lutas, contados por várias vozes. No caso específico do ensino e da escrita da história indígena, indigenizar significa problematizar a dimensão epistêmica do colonialismo moderno, mostrando como a imagem predominante dos indígenas na história ainda reflete representações forjadas no centro de uma matriz eurocêntrica de conhecimento que reforça a permanência das perspectivas de um “Nós” sobre os “Outros”.

Linda Tuhiwai Smith nos dá dicas importantes para pensarmos sobre a indigenização do ensino de história em seu livro *Decolonizing methodologies: research and Indigenous Peoples*, publicado pela primeira vez em 1998. Nesse livro, ela mostra como a pesquisa produziu várias formas de dominação ao contribuir para a formulação e a legitimação de políticas que consolidam relações de poder assimétricas, desiguais e injustas. Ela propõe pensar na “descolonização” como um processo capaz de “provocar uma reflexão revolucionária” sobre os papéis desempenhados pelo “conhecimento, produção de conhecimento, hierarquias de conhecimento e instituições de conhecimento” na transformação social (Smith 2016, p. 14-15). Tuhiwai Smith expõe o legado colonial do racismo epistêmico e a exploração do conhecimento e da sabedoria indígenas por estudiosos não indígenas durante séculos, e mostra como o legado imperial do conhecimento ocidental continua a influenciar as instituições educacionais e a excluir os povos indígenas e suas aspirações.

A história foi e continua sendo uma disciplina “colonizadora”. De acordo com Smith, a negação da versão indígena da história desempenhou um papel crucial na afirmação da ideologia colonial, não apenas porque o ponto de vista indígena era considerado “primitivo” e “incorreto”, mas, acima de tudo, porque “desafiava e resistia à missão colonizadora” (2016, p. 56).

A história ocidental é vista como um “projeto modernista que se desenvolveu paralelamente às crenças imperialistas sobre o Outro” (Smith, 2016, p. 57). Ela foi construída em torno de um conjunto de ideias interconectadas. Linda T. Smith destaca nove: 1) a história é totalizante; 2) a história é universal; 3) a história é uma grande cronologia; 4) a história é equivalente ao desenvolvimento; 5) a história trata da autorrealização do sujeito humano; 6) as narrativas da história podem ser contadas em uma narrativa coerente; 7) a história é uma disciplina inocente; 8) a história é construída sobre categorias binárias e; 9) a história é patriarcal (2016, p. 57-59). A “indigenização” do ensino de história começaria com a revisão e a desconstrução dessas ideias.

A “indigenização” do ensino de história pressupõe uma crítica da maneira como os currículos escolares e as experiências didáticas legitimam e impõem essa forma hegemônica de racionalidade histórica. Isso inclui a forma como os currículos escolares impõem uma visão centrada na história moderna europeia, mas também implica indigenizar nossa reflexão sobre a forma como são percebidos os períodos históricos contemporâneos dos povos indígenas, como apontou o CEPN (2016). Além disso, a “indigenização” do ensino de história depende de uma revisão crítica de conceitos centrais, a começar pelas ideias de espaço e tempo, tal como definidas pela racionalidade moderna, ou seja, como uma estrutura de conhecimento que legitima a expansão do projeto civilizatório ocidental moderno no mundo.

Também depende de uma compreensão da oralidade e do papel das tradições orais na produção do conhecimento e da história indígenas. Com relação à prática da história oral, Smith explica que “a arte de contar histórias” é “parte integrante de toda pesquisa indígena” (Smith, 2016, p. 194). Os testemunhos indígenas estão vivos e “cada história individual é poderosa” e contribui para uma história coletiva (2016, p. 194). Os relatos indígenas do passado são formas de “transmitir as crenças e os valores” de um povo “na esperança de que as novas gerações os apreciem e continuem a transmitir a história” (Smith, 2016, p. 194-195). É uma forma de “ligar o passado ao futuro, uma geração à seguinte, a terra ao povo e o povo à história” (Smith, 2016, p. 195). As histórias indígenas também são entendidas como “um trabalho que educa o coração, a mente, o corpo e a alma” (Smith, 2016, p. 195).

A indigenização da educação envolve, entre outras coisas, o trabalho com as organizações indígenas envolvidas para integrar o conhecimento que reflete a presença, a

riqueza e a diversidade dos povos indígenas históricos e contemporâneos em todos os currículos escolares. Nesse sentido, consideramos que a participação das organizações indígenas é fundamental na escolha e definição do conteúdo, e sua colaboração é essencial na criação de materiais didáticos e na formação de professores, conforme solicitado pelo CEPN (2016).

A história indígena exige que os historiadores estejam mais conscientes e sejam mais cuidadosos com relação às suas escolhas narrativas, raramente neutras ou sem sentido, que sempre estão por trás da escrita da história, isso exige que os professores de história tenham uma profunda sensibilidade ética ao lidar com questões complexas e que envolvem pessoas que estão vivas e lutando no presente. O conteúdo da história indígena não deve ser pensado apenas em termos de conhecimento; há sensibilidades a serem descobertas, uma visão mais holística do mundo a ser integrada. Indigenizar o ensino da história também significa repensar nossas práticas de ensino de modo a incluir valores que são particularmente significativos para os povos indígenas, como reciprocidade, interdependência, compartilhamento e respeito pela natureza.

Um último aspecto importante na consideração de como a “indigenização” do ensino de história poderia fazer avançar o ensino de história como um todo é insistir no fato de que um dos principais objetivos do projeto de “indigenização” é a luta contra o racismo. Para isso, é necessário mudar a forma de pensar, avançando na construção de um currículo escolar que questione os processos de dominação e a construção do preconceito e da discriminação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica indígena ao ensino de história não é nova. Desde o início do movimento *Red Power* na década de 1960, a crítica indígena à história esteve diretamente ligada às suas lutas políticas. De fato, vários autores indígenas (Adams, 1975; Dickason, 1984; Paul, 1993; Wilson, 1998; Fixico, 1998; Sioui, 2011) desenvolveram um discurso comum sobre “a necessidade de desconstruir a história da forma como ela é contada por historiadores não indígenas [...]” (Giroux, 2008, p. 36), insistindo sobre a relação entre essa necessidade de uma reescrita da história e sua luta pela autodeterminação.

Nossa falta de conhecimento sobre a história e a realidade dos povos indígenas ainda é um obstáculo para uma mudança real em nossas relações com esses povos. Especialistas indígenas no Brasil e no Canadá denunciaram repetidamente os efeitos negativos de uma determinada maneira de ensinar história e nos mostraram como esse ensino perverteu e continua pervertendo nossas percepções sobre eles. A responsabilidade da história pela reprodução da ideologia colonial e do racismo sistêmico deve ser reconhecida, e o ensino de história deveria liderar esse projeto de “indigenização”.

Há muitas maneiras de pensar a “indigenização” do ensino de história. Destacamos aqui apenas algumas, como a importância da história oral e a participação dos povos indígenas na construção de boas práticas de ensino nas escolas, bem como na revisão do conteúdo dos currículos escolares. Também chamamos a atenção para os perigos e as limitações de uma compreensão eurocêntrica da história e para a necessidade de desconstruir suas ideias fundadoras. Também seria necessário discutir o uso de certos conceitos, palavras, categorias, mapas e conteúdos recorrentemente utilizados nas aulas de história, a fim de refletir sobre estratégias de revisão para uma verdadeira “indigenização” da disciplina.

Com relação aos obstáculos a serem removidos, ressaltamos a importância de investir na formação dos professores de história, não apenas introduzindo mais conteúdo indígena nos programas de formação, mas também para que eles possam levar em conta as questões políticas e os princípios éticos envolvidos na inclusão de questões indígenas no ensino de história.

Por fim, as críticas indígenas à história e ao ensino de história são extremamente ricas. Elas levantam outras questões de ordem ética, metodológica e teórica que mereceriam ser mencionadas aqui. Elas não apenas nos convidam a reexaminar o conteúdo, as teorias e os métodos da disciplina, mas, acima de tudo, desafiam nossa capacidade de nos libertarmos e nos convidam a pensar em uma maneira diferente de ensinar história, capaz de contribuir para a qualidade de nossa própria existência coletiva.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Howard, **Prison of Grass**. Canada from the Native Point of View, Toronto: New Press, 1975.

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE/CP 003/2004**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Brasília, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL: Outros 500, Documento final da Conferência dos povos e organizações indígenas, 21 de abril de 2000, Coroa Vermelha. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1242404195Documento%20Final_Otros%20500.pdf.

CANADÁ, Commission de vérité et réconciliation du Canada - CRV, **Appels à l'action**, 2012. Disponível em: <https://nctr.ca/about/history-of-the-trc/trc-website/>

Conseil en Éducation des Premières Nations – CEPN. **Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3**: analyses et recommandations, Mémoire. 2016a. Disponível em: <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIII-FR.pdf>.

_____, **Le nouveau programme d'histoire du Québec de 4^e secondaire**: analyses et recommandations, Mémoire, 2016b. Disponível em: <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIV-FR.pdf>.

_____, 2020. Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones. Disponível em: <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>.

DICKASON, Olive P. **Le mythe du Sauvage**. Sillery :Septentrion, 1993.

DUPUIS, Renée. Pourquoi les autochtones ne se sentent pas partie prenante de la société. In: Renée Dupuis, **Quel Canada pour les autochtones? La fin de l'exclusion**. Montréal: Éditions du Boréal, 2001, pp. 13 – 40.

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

ÉTHIER, M.-A. et Lefrançois, D. L'enseignement de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? *Timēmus dominos et dona ferentes*, *Bulletin du Creas*, 6:83-91, 2019.

FIXICO, Donald L. Ethics and responsibilities in writing American Indian History. In: Devon A. Mihesuah, **Natives and academics. Researching and Writing about American Indians**, Lincoln/London: University of Nebraska Press, 1998, pp. 29-40.

GIROUX, Dalie, Éléments de pensée politique autochtone contemporaine, *Politique et Sociétés*, vol. 27, n. 1, 2: 29 – 53, 2008. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/018046ar>.

GREEN, J. Autodétermination, citoyenneté et fédéralisme : pour une relecture autochtone du palimpseste canadien, *Politique et Sociétés*, 23(1): 9–32, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/009505ar>

JACCOUD, Mylène, L'exclusion sociale et les autochtones, *Lien social et politique*, volume 34 :93-100, 1995.

_____, Le droit, l'exclusion et les autochtones, *CJLS/RCDS*, vol. 11: 217 – 234, 2016.

LAINÉY, Jonathan, 2017, **Stratégies pour la représentation authentique de l'histoire autochtone** [vidéo], *Canada's History* Youtube. 12 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bnO1f5bdlyE>.

MENESES, Maria Paula, Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique, *OPSI*, 16, 1 :26-44, 2016.

_____, Desafios a Moçambique: nação e narrativas pós-coloniais, *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande/MS, v. 5 :183-202, 2013.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), **La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles**, 2001. Disponível em: **Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.**

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.

_____, **Référentiel de compétences professionnelles**. Profession enseignante, 2020. Disponible en: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchences_professionnelles_profession_enseignante.pdf.

NICKLE, S., A. Perry, A. Norman et J. McCutcheon. **Un plan de cours pour l'Histoire après la CVR**, 2018. Disponible en: <https://cha-shc.ca/fr/cvr/un-plan-de-cours-pour-lhistoire-apres-la-cvr>.

PAUL, D. N. **We Were Not the Savages**. A Micmac Perspective on the Collision of European and Aboriginal Civilisation. Halifax: Nimbus, 1993.

QUIJANO, Anibal. "Race" et colonialité du pouvoir, *Mouvements*, volume 3 (51) : 111 – 118, 2007.

SALÉE, Daniel. Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contextes canadien et québécois : éléments pour une ré-analyse, *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17 (2) : 54-74, 2005.

SIOUI, Georges E. Pour une histoire amérindienne de l'Amérique, 7^{ème} Ed., Laval/Québec: L'Harmattan/Les Presses de l'Université Laval, 2011.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas**, Santiago: LOM, 2016.

TUKANO, Daiara (Daiara Hori Figueroa Sampaio). **UKUSHÉ KITI NIISHÉ. Direito à Memória e Verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília, 2018.

WILSON, A. C. American Indian history or non-indian perceptions of American Indian history? In: Devon A. Mihesuah, **Natives and academics. Researching and Writing about American Indians**, Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1998.

Mneme – Revista de Humanidades. vol. 28, n. 51, 2025.

ZEMA, Ana C.; MARTINS, Peterson M., A Teoria Antirracista Crítica para descolonização do ensino da história Indígena. In: SOUSA Jr., Manuel A. & RANGEL, Tauã L. V., **Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios**, Itapiranga: Schreibe, 2022, pp. 89 – 100.

Recebido em: 01 de julho de 2025

Aprovado em: 21 de outubro de 2025