

# IV

## HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA. A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA LEGISLAÇÃO 11.645/08 E NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS DOS DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DA COLONIALIDADE\*

*Jorge Lúzio*

“Brasil, és no teu berço doirado, um índio civilizado, e abençoado por Deus”<sup>1</sup>

### Introdução

O discurso colonial forjou, historicamente, narrativas sobre os povos indígenas brasileiros em categorias repletas de distorções etnocêntricas. Claro está que é na prática do Ensino e no debate público que se corrigem tais erros e equívocos, bem como as suas implicações, em desdobramentos que se alargam da exclusão social e dos conflitos na posse da terra, aos crimes cometidos pelo Estado e pelo grande latifúndio. Em contrapartida, na assimilação das diversidades e dos estudos étnico-raciais presentes nas peculiaridades da disciplina História e seu ensino encontram-se vias de percepção e de alternativas para a superação desta sanguinária realidade. Na sala de aula, o apelo às interdisciplinaridades e suas interações com as grandes áreas da história e as interfaces com disciplinas correlatas nas Ciências Sociais e na Geografia, na Literatura, na Filosofia e nas Artes pelas múltiplas confluências teórico-metodológicas das Humanidades, potencializam o Ensino de História enquanto instrumento social e político na educação e na cidadania. Ademais, as demandas específicas do processo de

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.85-104

<sup>1</sup> Verso inicial do samba-exaltação “Brasil”, de Aldo Cabral e Benedito Lacerda, gravada por Francisco Alves e Dalva de Oliveira, em 1939. SEVERIANO, Jairo. “O Estado Novo e a música popular”. In: “**Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**”. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 269, numa apologia ao discurso colonial e às narrativas hegemônicas sobre os povos indígenas.

formação de docentes naturalmente fazem do Ensino de História, por excelência, o campo de aprofundamentos e de redescobertas nos estudos históricos e na práxis educativa. É dessa premissa que se observa o quão importante é capacitar professores e professoras de História nas práticas docentes interdisciplinares, no sentido de poderem acolher temas e conteúdos que transcendam os currículos e cheguem à sala de aula no Ensino Médio e Fundamental, bem como nos cursos de licenciaturas, com a tarefa de construir interlocuções com fundamentação teórica e analítica. Na desconstrução das estereotípias sobre as identidades indígenas<sup>2</sup> e nos estudos étnico-raciais, nas problemáticas da História Contemporânea e da História do Brasil, na produção artística e nas linguagens, entre outros, essas aproximações são frequentes e necessárias. Além de que, estão presentes nas legislações do Ensino, as prerrogativas que direcionam confluências, convergências e contribuições desta realidade, como é o caso da legislação 11.645/8<sup>3</sup>, sobre a História e Cultura Indígena. Esse é o cenário em que se encontra o incontornável debate do Ensino de História com o Pós-colonialismo e os Estudos Decoloniais.

Fortemente marcados pela interdisciplinaridade, pela interculturalidade e por uma perspectiva transdisciplinar, os Estudos Decoloniais trazem relevantes abordagens através da produção literária e dos conteúdos audiovisuais. Todavia, também contêm problematizações e desafios que impulsionam inovações, resoluções e encaminham novas possibilidades de conhecimento, discus-

---

<sup>2</sup>Agradeço aos ricos diálogos com os amigos e amigas da Ocareté ([ocareté.org.br](http://ocareté.org.br)), uma rede de solidariedade composta por pesquisadores, educadores e ativistas, na promoção e defesa dos povos indígenas do Brasil, em especial ao Henry Mähler Nakashima, doutorando em História na PUC-SP, em suas importantes contribuições em nossas conversas sobre este tema, que nos é tão caro.

<sup>3</sup> Com as garantias e os desdobramentos da Constituição de 1988 (art. 210), a responsabilidade da Educação Escolar Indígena deixou de ser da FUNAI, passando a ser gerida pelo MEC (1991), que atualizou a LDB em 1996 com pareceres e resoluções do CNE, garantindo legalmente a existência das escolas indígenas, em suas especificidades, como a manutenção do uso das línguas indígenas. Após a promulgação da 11.645/08, por decreto foram criados os Territórios Etnoeducacionais (Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.2009), como implementação e enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, principalmente para: valorização das culturas dos povos; afirmação e preservação das diversidades; fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas; e formulação de programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena. No texto foi decretado à União prestar o suporte técnico para o desenvolvimento de currículos, programas e material didático específicos para identidades étnicas. Determinou também o apoio financeiro na ampliação da Educação Escolar Indígena através da construção de escolas, da formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais da educação. No debate sobre o tema e nas análises sobre esta legislação, destacam-se os estudos de Clovis Antonio Brighenti em: BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fabio F; WITTMANN, Luísa T. (orgs). **Protagonismo indígena na história**. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão: UFFS – Copiart, 2016. p 231-254.

são e aprendizagens. Cabe salientar que, nos contextos de formação de educadores, professores e professoras de História, o senso crítico e o exercício analítico proposto por esse campo teórico mobilizam e estimulam outras percepções da dimensão política da experiência do ensino. A saber, as legislações<sup>4</sup> 10.639/3, de Ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira, e 11.645/8, que se refere aos povos indígenas, tratam-se, fundamentalmente, de inclusão, autonomia e emancipação de cidadãos e cidadãs em suas histórias e sociedades. A prática docente no Ensino de História, que inclui o trabalho com as fontes e a interpretação de textos, aliada aos estudos decoloniais possibilita um aprofundamento dos processos cognitivos de consciência social e política na correlação passado/presente e das articulações dos contextos locais e globais, como objetos de conhecimento e de autoconhecimento. É, portanto, desses diálogos, à luz da História, que conceitos como decolonialidade nos rememoram quão vivos permanecem os fenômenos do colonialismo, assim como interculturalidade, interdisciplinaridade e intertextualidade, cujos prefixos em comum sugerem a ideia de movimento e de troca. Esses conceitos utilizados como ferramentas pedagógicas para compreensão das temáticas sociais contemporâneas e o exercício da cidadania contribuem com o respeito às diversidades<sup>5</sup> nos debates sobre os desafios contemporâneos da realidade global, transformando a sala de aula num ambiente de crescimento humano.

## **Estudos Decoloniais - um breve histórico de um campo teórico**

Outrora um paradigma de teorias, abordagens e avanços metodológicos, o Pós-colonialismo, que se desenvolveu na produção da Crítica Literária num momento em que se observavam as tensões dos nacionalismos e das afirmações identitárias nos espaços coloniais afro-asiáticos na esteira das descolonizações, ao longo do terceiro cartel do século XX, consolidou-se como um campo de convergências de pautas e temas urgentes para a agenda global movido por lideranças políticas, ativistas e movimentos sociais. Buscava-se uma reconfiguração geopolítica em contrapartida à globalização da economia, que apontava

---

<sup>4</sup> Uma análise de teor crítico, para um aprofundamento no estudo desta legislação, pode ser feita em BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645*. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015.

<sup>5</sup> Ver: GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005; HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

para a formação do neocolonialismo com a hegemonia das potências do Norte, herdeiras dos impérios europeus do período moderno. No mesmo fluxo, os desdobramentos da Contracultura, das contestações por direitos civis e das revoluções engendradas no pós-Guerra Fria fomentaram a conjuntura de uma perspectiva contra-hegemônica. Nesse contexto o pensamento pós-colonial ampliou-se através de diálogos com diversas áreas das humanidades, como as Ciências Sociais, as Artes e o Direito, estruturando-se suas linhas gerais em duas vertentes. A primeira delas, anglófona, surgiu com os estudos de Edward Said<sup>6</sup> e se aprofundou em Gayatri Spivak<sup>7</sup> e Homi Bhabha<sup>8</sup>. Spivak também integrou os autores indianos da escola denominada *Subaltern Studies*<sup>9</sup>, fundada pelo historiador indiano Ranajit Guha, entre as décadas de 1970 e 1980, que propôs o revisionismo da História da Índia numa historiografia não nacionalista, pós-colonial, em diálogo com os estudos marxistas e o pensamento de Antonio Gramsci e de Michel Foucault. Entretanto, são os estudos inovadores presentes no ativismo e escritos de Franz Fanon<sup>10</sup> e de Aimé Césaire<sup>11</sup>, intelectuais negros radicados na França e engajados nas lutas pelas independências das colônias africanas, que fomentam a gênese da Crítica Pós-colonial.

A outra vertente, realizada em língua hispânica, nas últimas três décadas do século XX, aglutinou pesquisas, debates e discussões sobre pensamento pós-colonial na América Latina. Através de uma larga produção, avançou na construção de uma rede interdisciplinar de teóricos ativistas e intelectuais provenientes de universidades de países latino-americanos, além de instituições estadunidenses. Entre as décadas de 1990 e 2000 organizou-se um diálogo em torno de trabalhos cujo eixo foi denominado Projeto Modernidade/Colonialidade/De-

---

<sup>6</sup> Considerado como o texto fundador dos estudos pós-coloniais, o *Orientalismo- O Oriente como invenção do Ocidente* é indicado como leitura inicial do autor palestino para estudar sua vasta produção. Entretanto, há em português duas publicações fundamentais para melhor compreender o pensamento de um dos mais importantes teóricos do século XX, os ensaios sobre *Cultura e Política* e *Representações do intelectual*. Ver: SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007; SAID, Edward. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2012; SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. As Conferências Reith de 1993. SP: Editora Companhia das Letras, 2005.

<sup>7</sup> SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. SPIVAK, Gayatri C.; BUTLER, Judith. **Quem canta o Estado-nação?** Linguagem, política, pertença. Lisboa: Unipop, 2012.

<sup>8</sup> BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

<sup>9</sup> BARBOSA, Muryatan. **A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo**. AFRO-ÁSIA, n. 39, 2009.

<sup>10</sup> Nesse debate é incontornável a leitura dos principais trabalhos de Fanon. Ver: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008. FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

<sup>11</sup> CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2006.

colonialidade (MCD), uma configuração definida a partir da obra de Arturo Escobar<sup>12</sup> e caracterizada por um pensamento crítico e ativo sobre a realidade social e política na América Latina contemporânea à luz do seu passado colonial. Essa é uma configuração complexa, multidisciplinar e multigeracional de ruptura com o pensamento hegemônico alinhado ao imperialismo, às visões e narrativas eurocentradas na produção de conhecimento. Dentre os seus diversos pensadores, os trabalhos do sociólogo peruano Aníbal Quinjano<sup>13</sup> constituem obras basilares nas temáticas dos Estudos Decoloniais e no Projeto MCD. Em comum às duas vertentes, anglófona e hispânica, estão, grosso modo, a crítica à modernidade e o foco nas histórias locais. Entre as especificidades da perspectiva latina, nota-se a ênfase e o comprometimento com a práxis epistêmica e política de descolonização do pensamento, voltada ao confronto dos poderes coloniais e à emancipação das sociedades do sul global, o qual implica na autonomia e aprofundamento das dimensões epistêmicas difundidas como Epistemologias do Sul<sup>14</sup>.

Para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, um dos principais autores neste debate, assim como os Direitos Humanos e Políticas Públicas de Inclusão, do ponto de vista epistemológico, o Pós-colonialismo é constituído por:

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, não acarretou o seu fim enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais. Por outro lado, o carácter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental faz com que ele seja importante para compreender não só as sociedades não ocidentais que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais, sobretudo os padrões e discriminação

---

<sup>12</sup> ARTURO, Escobar. **Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia**. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, 2005.

<sup>13</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

<sup>14</sup> Esta discussão está presente na reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Ver: SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

social que nelas vigoram (SANTOS, 2008. p. 18-19)<sup>15</sup>.

A definição citada parte de uma crítica à perspectiva eurocêntrica ao analisar os processos históricos da modernidade e os fenômenos do mundo contemporâneo, como as contínuas crises econômicas, as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social e política das nações mais pobres, a fragilidade das democracias, os fenômenos dos deslocamentos de massa, imigrações e refúgios, entre tantos outros dilemas globais, e propõe um debate que contemple a participação efetiva de agentes e sujeitos históricos balizados pela alteridade, pelos direitos humanos e por representatividade. No caso da América Latina, o pensamento da Crítica Pós-colonial assumiu os desafios inerentes às suas sociedades e se reconstituiu nos Estudos Decoloniais<sup>16</sup>. Ainda assim, no termo pós-colonialismo cabe observar uma referência de cunho histórico, cronológico, no que diz respeito aos impactos e efeitos observados nas sociedades em África e Ásia durante o século XX, que estiveram, durante e após os processos de independência, sob o domínio político e sob a hegemonia cultural europeia sobre seus povos e suas lutas. Da mesma forma nas rupturas e permanências observadas nas conjunturas sociais e políticas na América Latina, como a perpetuação de uma mentalidade colonial e de um padrão hegemônico nos poderes locais, engendrados ao longo da colonialidade-modernidade. O mais evidente exemplo está nas experiências e nos indicativos dos racismos impostos aos povos negros e aos povos indígenas, por sua vez fomentados na sociedade escravista do sistema colonial. Desse modo a superação da colonialidade implica numa permanente descolonização, ou seja, na construção de autonomia, conscientização e

---

<sup>15</sup> SANTOS, Boaventura de S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. C.E.S. Universidade de Coimbra. N. 6/7. 2008.

<sup>16</sup> No eixo deste conceito prevalece o entendimento de que a decolonialidade é uma resposta e uma ação que ultrapassa a descolonização de mentalidades, estruturas e comportamentos. Surge como veículo de autonomia e de realização de um novo projeto político, social e epistêmico. Um aprofundamento desses pressupostos pode ser feito nas seguintes leituras: DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977; MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.p.25-46; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, pp. 117-142, 2005; WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017.

emancipação política, epistêmica e social.

Nas análises de Larissa Rosevics há uma síntese comparativa entre as duas vertentes que polarizam o Pensamento Pós-Colonial. Em sua leitura está a retrospectiva e uma interpretação sobre a relevância de se compreender as complexidades e os desafios deste campo teórico. Através da observação das experiências, dos processos históricos e das conjunturas políticas conflagradas no Sul global, a autora inferiu que:

Dentre as principais diferenças entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos, está o tipo de experiência colonialista que cada uma das regiões conheceu e as suas consequências para as reflexões teóricas posteriores. O colonialismo na Ásia e na África esteve ligado aos anglo-saxões e franceses majoritariamente e se distingue no tempo e no espaço, da ação dos portugueses e espanhóis na América Latina. No caso indiano, por exemplo, houve a preservação de certos princípios filosóficos e epistemológicos das sociedades anteriores à ocupação, o que permite um resgate das raízes pré-coloniais. Na América os espanhóis e os portugueses destruíram quase que completamente a memória do período anterior à ocupação através da desintegração dos padrões de poder e das civilizações existentes na região, do extermínio de comunidades inteiras e de seus portadores de cultura e poder, tais como os intelectuais, os artistas, os cientistas e os líderes. Como aponta Anibal Quijano (2005), os sobreviventes do massacre promovido pelos ibéricos foram submetidos a uma repressão material e subjetiva durante séculos, até que desaparecesse qualquer relação imaginária com o passado pré-colonial. A esta condição, somam-se as experiências distintas dos milhares de imigrantes europeus e traficados africanos que passaram a fazer parte destas sociedades. (ROSEVICS, 2017. p.190)<sup>17</sup>

Evidentemente nenhum dos debates e das discussões nas perspectivas pós-coloniais e decoloniais se desenvolvem sem os saberes históricos e sem uma historiografia articulada e crítica às conjunturas de onde emergem os seus objetos. Se, ontologicamente, voltada ao passado a História está, é na dicotomia passado-presente que se estabelece a realização do devir, que invariavelmente é determinado pelos embates, confrontos e conquistas das coletividades, em seus processos de conscientização e luta de classes.

---

<sup>17</sup> ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017, p. 190.

## Colonialidade do poder: a experiência colonial no Sul global e as questões identitárias nas releituras de Aníbal Quijano

As denominadas grandes navegações, na expansão comercial europeia que conquistou rotas mercantis nos territórios em África, sul da Ásia e sobretudo nos espaços atlânticos do Novo Mundo, e a gênese da América hispânica são os principais fatores que determinam, cronologicamente, o início do período moderno, entre os séculos XV e XVI. Para Aníbal Quijano<sup>18</sup>, ao analisar esse primeiro momento da História da América, verifica-se que esses dois processos históricos foram as bases para formação de um novo padrão de poder, por sua vez fundamentado na relação entre conquistadores e “conquistados”. A suposta distinção da estrutura biológica contida na ideia de raça estabeleceu uma classificação sobre as culturas originárias e os povos indígenas, bem como o controle do trabalho, dos recursos naturais, da circulação das mercadorias e do capital, inaugurando os fenômenos da modernidade. Dessa complexa experiência emerge a colonialidade como fenômeno específico, de impacto global e determinante para a compreensão da realidade social, cultural e política nas sociedades africanas, asiáticas e latino-americanas, essas entrelaçadas pelo domínio hegemônico dos seus antigos impérios, no panorama geopolítico contemporâneo do mundo Sul-Sul. Portanto, existe um processo contínuo e inerente ao projeto de uma nova ordem global, imposto pelos impérios europeus, desde o século XV.

Em se tratando de América Latina, no âmbito destes processos, novas identidades sociais foram criadas para classificar o conjunto étnico e social que se estabeleceu nas teias dessas relações. Construiu-se a noção de mestiçagem<sup>19</sup> e a categorização de índios e negros como oposição à branquitude colonial hegemônica, além dos resultados dessas interações, descritas como processos de miscigenação, numa lógica de hierarquização pautada pela colonialidade do poder. Dessa construção, as funções sociais, conceitos, padrões de linguagem, práticas culturais e projetos políticos fomentaram tensões e contradições. Mais

---

<sup>18</sup> Lecionou na Universidade Maior de São Marcos, no Peru, e foi militante do Movimento Revolucionário Socialista. Criou a revista *Sociedad y política*. No seu pensamento traz a influência de autores como José Maria Arguedas, Gustavo Gutiérrez, José Carlos Mariátegui e Victor Raúl Haya de la Torre, expoentes marxistas da América Latina.

<sup>19</sup> Sobre estes contextos, na realidade brasileira, ver: SCHWARCZ, Lília Mortiz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



do que isso, estabeleceu as condições para o racismo estrutural<sup>20</sup>, consolidando o paradigma de uma superioridade atribuída ao sujeito colonizador, branca, cristã, patriarcal e heteronormativa no funcionamento e organização social, enquanto que seus mecanismos de manutenção do *status quo* ampliaram-se para além do etnocentrismo, naturalizando uma inferioridade latente nas práticas sociais. A codificação racial, que recaiu sobre os povos indígenas e os povos afro-diaspóricos, e o seu papel na ordem estabelecida legitimaram relações com a eficácia e a permanência do princípio colonizador, desdobrando-se na naturalização de tais relações e avançando na determinação das desigualdades de gênero e no binarismo de corpos, sexualidades e identidades. Todo este quadro de ampliação e aprofundamento da colonialidade do poder reverberou num novo modo de classificação social global. Todavia, foi na dimensão econômica desses contextos que se definiu a realidade conjuntural das sociedades pós-coloniais, ou seja, de um falso desprendimento do comando e domínio do sistema imperialista e do poder administrativo colonial local em prol da permanência do controle do trabalho, assegurando o enraizamento de uma nova ordem econômica mundial. O capitalismo em suas diversas formas de exploração, produção e apropriação, no estabelecimento de mercados e de governos, encontrou na escravidão e na perpetuação de modelos de dominação e dependência um componente vital para o seu funcionamento.

Nesta análise histórica e sociológica, a singularidade da colonialidade do poder corresponde a uma série de fatos e fenômenos presentes no capitalismo global. Para Quinjano<sup>21</sup>, a racialidade e o controle do trabalho determinaram a configuração do mundo pós-colonial numa rede complexa, perversa e sofisticada de tecnologias e mecanismos que atualizam e renovam um sistema de poder, cujas crises, contínuas e constantes, reformulam-se a permanência e reestruturação desse poder. Trata-se, em suma, de pensar a divisão racial do trabalho e suas repercussões em todos os segmentos sociais, culturais e políticos da sociedade. Pensar a racialidade e seus efeitos na supressão de direitos, na exclusão social e na subalternização de cidadãos e cidadãs indígenas e afrodescendentes, majoritários na maior parte dos países latino-americanos, é compreender que a ideia de raça redefiniu todas as formas de desigualdade prévias, como gêneros e etnicidades. Nesse sentido, o grande descompasso no acesso e inclusão dos povos indígenas nas políticas de Estado é largamente observado na sociedade brasileira. Consequentemente, a racialidade, enquanto fenômeno políti-

---

<sup>20</sup> ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

<sup>21</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

co subjetivo e social duradouro e profundamente incerto, permanece operando ativamente nas diversas formas de racismos. Logo, também, as noções de patriarcado e de modernidade assimilaram a lógica racialista da colonialidade do poder, reproduzindo as desigualdades e as hierarquizações nas sociedades colonizadas. Enfim, a tarefa final está no amplo debate, no aprofundamento destes estudos e nas tomadas de decisões, ou seja, descolonizar para decolonizar. No Ensino de História, efetivamente como experiência escolar da história na educação básica, as temáticas perpassadas pelas relações étnico-raciais ou as contextualizações educativas para datas comemorativas constituem circunstâncias para análises e reflexões em que conteúdos e discussões possam ser ampliados e aprofundados nas questões do cotidiano, como a xenofobia ou os crimes de racismo, tão sensíveis às populações afrodiáspóricas e aos povos indígenas, cujas centenas de identidades indígenas no território brasileiro seguem em plena luta e combate pela sobrevivência das suas culturas, comunidades e povos.

## **Decolonialidade nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil**

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser observada em três distintos momentos. Inicialmente através das escolas de catequese do período colonial com a atuação jesuítica nos séculos XVI e XVII, denominada de catequização. A fase “Pombalina” (1757-1798) também integrou esse primeiro período, sendo caracterizado pelo projeto “civilizatório” e pela fixação dos povos indígenas em seus espaços originários, dissociados dos centros urbanos. No segundo momento, do século XIX a meados do século XX, não houve projetos e políticas educacionais voltados à escola em comunidades indígenas. Neste período surge o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 20 de junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072, com o objetivo de prestar assistência a esse grupo no território nacional. O projeto do SPI instituiu a assistência leiga, uma estratégia de restrição da catequese indígena católica, nas diretrizes republicanas do Estado laico. A função do projeto era direcionada ao trabalho, ou seja, consistiu numa política indigenista para “civilizar” os indígenas ao transformá-los em trabalhadores nacionais. O terceiro período da história da Educação Indígena é marcado com o ensino bilíngue realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o Movimento Indígena e nas escolas indígenas, numa parceria

entre Estado e missões religiosas<sup>22</sup>. Esse período entre as décadas de 1960 e 1970 é caracterizado pela autonomia em busca do protagonismo e pela escola dos povos indígenas específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Ainda assim, as complexidades destas experiências, de missionários de diversos segmentos e instituições cristãs entre os povos indígenas, também resguardou entraves, conflitos e problemas diversos de âmbito social, cultural e político, o que nos levaria a outros estudos e a novas reflexões.

Desde o decreto da Constituição de 1988, os povos indígenas<sup>23</sup> brasileiros, com o apoio de instituições não governamentais, coletivos e movimentos vinculados às causas indígenas, vêm alertando a comunidade global através de manifestos e ações políticas sobre as crescentes urgências sociais e ambientais, além das questões no âmbito de uma reparação histórica. Uma luta que, a bem da verdade, os próprios indígenas já travavam anteriormente, em muitos anos antes da assembleia constituinte, entre as décadas de 1960 e 1970, em plena ditadura militar. De todos estes avanços, a representatividade indígena, através das lideranças de diversas etnias, no cenário político e cultural nacional, nas duas últimas décadas do século XX, multiplicou-se com a presença de novos protagonismos nas mídias, nas universidades, em encontros e debates de projeção internacional, que divulgam suas cosmovisões<sup>24</sup>, seu papel de guardiões do Meio

<sup>22</sup> Neste contexto foi criado em 1972, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), cuja função foi desenvolver a articulação entre comunidades e povos, organizando assembleias pela garantia dos direitos civis e da diversidade cultural. Atuou também em favor de investimentos de infraestrutura nas aldeias e nos processos de demarcação de terras, valorizando o protagonismo pluriétnico indígena. Outras instituições cristãs também atuaram neste mesmo contexto, como a “Summer Institute of Linguistics”, com o projeto “Missões Novas Tribos”.

<sup>23</sup> Para uma bibliografia básica, os textos abaixo poderão auxiliar nas leituras deste vasto campo de pesquisa: ALMEIDA NETO, Antônio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In: **Patrimônio e Memória**. Assis, SP: Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro/2014. Disponível em:

<<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461/763>>. Acesso em: 19 set. 2020; BANIWA, Gersém dos Santos Luciano. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO. s/d.; BITTENCOURT, C. M. F. *O Ensino de História nas Escolas Indígenas*. Brasília, v. 63, n.-X-, p. 105-117, 1994.; GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.; KAYAPÓ, Edson. A mãe terra provedora da Vida. In: THYDEWÁ (ONG). **Índios na visão dos Índios**. IBRAM: 2014. Disponível em: <<http://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2014/12/livro-mae-terra-web.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2020; KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto. (org). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204; POTIGUARA, Eliane. Literatura que se faz com ritos e palavras. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena**. Feira do Livro Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: editoração eletrônica Ramon Carlini, 2009.

<sup>24</sup> KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

Ambiente e, sobretudo, na defesa das suas terras e de seus direitos constitucionais. Nos contextos educacionais, após os avanços da redemocratização do país na década de 1980, é evidente que se conquistou uma ruptura com os retrógrados discursos de cunho colonialista de integração dos povos indígenas à sociedade civil ao reconhecer e proteger essas comunidades. Além disso, surgiram novas demandas e denúncias das situações do genocídio indígena, a mais recentemente comprovada ocorreu durante a ditadura militar no Brasil através do controle étnico-social dos povos indígenas, conforme exposto pela Comissão Nacional da Verdade, cujos documentos denominados “Relatório Figueiredo”<sup>25</sup>, num volume de mais de sete mil páginas, investigou os crimes cometidos por latifundiários, grupos políticos e agentes do Estado contra populações indígenas. Se estes fatos tão recentes, que datam apenas de cinco ou seis décadas, se conectam com o passado colonial, o que dizer dos conflitos, das devastações das terras, das situações de abandono, da negligência do Estado nestas primeiras décadas do século XXI. A colonialidade permanece ativa e homicida.

Por outro lado, as lutas e reivindicações por proteção e defesa, a garantia dos direitos à terra, a promoção da diversidade cultural e etnolinguística e o oficial reconhecimento da escola indígena brasileira, que deixou de ser de responsabilidade exclusiva da FUNAI e tornou-se gerida pelo Ministério da Educação e Cultura em 1991<sup>26</sup>, demonstram o alcance de esforços e o sucesso de alguns projetos. Nesses avanços a promulgação da legislação 11.645 em 2008 resguardou a Educação Indígena e criou os Territórios Etnoeducacionais (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica (2012). A consolidação da Educação Indígena, devido suas especificidades, trouxe novas demandas para a formação dos professores de educação básica, inclusive os de História, em relação às experiências, práticas pedagógicas e pesquisas sobre a referida temática. Isso porque, são necessários diálogos para o enriquecimento e o amadurecimento contínuo, numa práxis de alteridade e de diversidade cultural, como princípios educativos norteadores para espaços de convivência mútua. No entanto, é preciso compreender os processos históricos, que antecedem as escolas indígenas, no amplo espectro de diversidade étnica dos povos originários, e que promovem o contato com as culturas indígenas, dissociados das narrativas colonialistas de racialização e dos discursos

---

<sup>25</sup> Ver: GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias**. 2015. 203 f. Tese (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro: Unirio, [2015].

<sup>26</sup> As atualizações pela LDB em 1996 a partir dos pareceres e resoluções do CNE determinou investimentos e a promoção do ensino e das escolas indígenas, considerando todas as suas particularidades.

hegemônicos para que estes novos avanços se realizem. Neste sentido, a contribuição da perspectiva decolonial, assimilada e discutida como abordagem teórico-metodológica, oferece um contraponto às leituras eurocentradas das culturas originárias, hierarquizadas no viés colonizador.

## Considerações Finais

Desde os primórdios da história do colonialismo no Brasil, nos séculos XVI e XVII, que os povos indígenas, suas culturas e seus territórios, compõem os capítulos elementares da formação da sociedade brasileira. De obras de referências<sup>27</sup> como os clássicos de Darcy Ribeiro, Ronaldo Vainfas, John Monteiro e Manuela Carneiro da Cunha, ou em estudos mais recentes sobre o referido período, como o trabalho de Cristina Pompa<sup>28</sup> sobre os Tupis e os Tapuias, que a História Indígena, no campo da História Social ou da História da Cultura produziu uma historiografia ainda distante de uma práxis epistêmica de engajamento social e de ativismo político, com raríssimas exceções. Nas Ciências Sociais e na etnohistoriografia, ao contrário, em razão do trabalho de campo, outras possibilidades e discussões surgiram, em busca de políticas de afirmação e de inclusão. De todo modo, teóricos e pesquisadores contribuíram para que conquistas de direitos e de lutas por reparação histórica pelas muitas formas de destruição que a colonialidade impôs às sociedades e culturas indígenas do Brasil, fossem desenvolvidas e implementadas. Os avanços dos estudos históricos e suas interfaces com as demais áreas das humanidades e as novas vertentes teóricas, como os Estudos Decoloniais, certamente repercutiram e impulsionaram o Estado no enfrentamento destes desafios, no comprometimento com esta realidade, desde a constituição de 1988, e nas gestões subsequentes até os anos iniciais do século presente, ainda que em tímidos e lentos resultados, aquém das inúmeras demandas e expectativas dos povos indígenas, em suas mais diversas frentes, como a Educação. Contudo, entre os ganhos, a legislação 11.645/8 representa um saldo

---

<sup>27</sup> Ver: RIBEIRO, Darcy e MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1992; VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia. das Letras, 1995; MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; SALZANO, Francisco M. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP; Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 475-498; MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; CUNHA, Manuela C. Política indígenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1992.

<sup>28</sup> POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários Tupi e Tapuia no Brasil colonial**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

importante nesta laboriosa trajetória, em cujos passos, os mais contemporâneos, está a influência do Pensamento Decolonial e da Decolonialidade.

Entretanto, ainda observam-se as heranças de um imaginário indígena idílico, sobrecarregado de equívocos e de estereótipos, fortemente influenciados pelos movimentos literários do século XIX, no Romantismo e no Modernismo, em obras como as de José de Alencar (“O Guarani”, “Iracema”, “Ubirajara”), e de Gonçalves Dias (“Os Timbiras”, “I-Juca Pirama”), expoentes do denominado Indianismo, que forjou o imaginário de um indígena subalternizado pelos padrões culturais da branquitude, que o concebeu como o “bom selvagem”. Um século depois, nos fluxos dos surgimentos de movimentos sociais das décadas de 1960 e de 1970, o ativismo indígena se expandiu e fluiu ao encontro dos debates que emergiam da Teologia da Libertação, do Pós-colonialismo, das lutas contra as ditaduras na América Latina e no crescimento da presença de lideranças indígenas em cenários globais, com experiências do Canadá ao Chile, passando pelo México e pelo Panamá, tecendo teias, encontros e diálogos com a realidade brasileira. É deste momento que a Literatura Indígena<sup>29</sup>, através dos esforços e da produção de autores e lideranças como Ailton Krenak, Graça Graúna, Daniel Mundurucu, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Marcos Terena, Olívio Jekupé, Yaguarê Yamã, Kaká Werá, e tantos outros homens e mulheres indígenas, a partir das suas ancestralidades, oralidades, e sobretudo, das suas memórias, vem afirmando o seu papel constitutivo nas diversidades, na representatividade, e em suas reivindicações, junto ao Estado e à sociedade, até como partes integrantes da sua pluralidade étnica, fatores indispensáveis no combate aos racismos de nível social, político e econômico, ainda que sejam muito mais visíveis que o racismo epistemológico na hierarquização de saberes e narrativas sobre a história dos povos indígenas, são vedores do pensamento hegemônico de matriz colonial. Está na Literatura Indígena, de caráter eminentemente decolonial, uma das mais potentes ferramentas para a educação indígena e para as garantias da 11.645/08, embora o conceito de colonialidade resguarde algumas limitações e críticas, conforme apontou o historiador Michel Cahen,<sup>30</sup> o que não inviabiliza o debate e as práticas metodo-

---

<sup>29</sup>A Literatura Indígena difere-se de uma literatura indigenista, produzida ao longo do século XX pelos estudos de antropólogos, sociólogos e cientistas sociais em suas narrativas sobre as culturas dos povos indígenas, enquanto análises, intertextualidades e objetos de pesquisa. Ver também: Danner, L. F., Dorrico, J., & Danner, F. (2018). **Indígenas em movimento**. Literatura como ativismo. *Remate De Males*, 38(2), 919-959. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/remate.v38i2.8652191>>.

<sup>30</sup> CAHEN, Michel. O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade: para uma aproximação “pós-póscolonial” da subalternidade. In: BRAGA, Ruy; CAHEN, Michel (Orgs.) **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Boitempo, 2018.

lógicas de ensino, e suas articulações no Ensino de História. Neste sentido, a construção destas interculturalidades pautadas na crítica decolonial, e operada nas práticas do Ensino de História tornam-se instrumentos na desconstrução da colonialidade no ensino e apresenta uma forma outra de pensamento e de produção de conhecimento, num paradigma a ser pensado a partir da cidadania, dos valores democráticos, dos princípios universais, da práxis política da alteridade.

De todo modo, na distinção de Educação Indígena, como referência à maneira tradicional da práxis educativa dos povos indígenas em suas diversidades étnicas e suas metodologias, e a Educação Escolar Indígena, quando o modelo da Escola Básica não indígena e suas adequações se coloca dentro das comunidades e aldeias, para fins de letramento e de escolarização, observa-se um campo de estudos e de trabalho com muito ainda a ser feito. A legislação 11.645/08 relaciona-se a estes dois modos de escola. O fato de tornar a História e o Ensino Indígenas reconhecidos não encerra as questões que se apresentam em como torná-lo efetivo e eficiente, mesmo com as discussões sobre as inovações pedagógicas. Há que se fazer novas considerações e novos debates para que a legislação se realize em sua totalidade, e que se discutam problemas estruturais no sistema nacional e no funcionamento do ensino, já que as duas formas educativas se complementam, possibilitando o acesso dos estudantes indígenas a cursos técnicos e ao Ensino Superior. Nesta conjuntura, o Ensino de História e a Decolonialidade são atores imprescindíveis na construção destes diálogos e na execução de projetos, políticos e educativos, entre alguns dos inúmeros desafios no enfrentamento da colonialidade.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA NETO, Antônio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In: **Patrimônio e Memória**. Assis, SP: Unesp, vol. 10, nº 2, p. 218-234, julho-dezembro/2014.

ARTURO, Escobar. **Más allá del tercer mundo:** globalización y diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, 2005.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO. s/d.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **O Ensino de História nas Escolas Indígenas**. Brasília, v. 63, n.X, p. 105-117, 1994.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fabio F; WITTMANN, Luísa T. (orgs). **Protagonismo indígena na História**. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão: UFFS – Copiart, 2016. p. 231-254.

\_\_\_\_\_. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015.

CAHEN, Michel. O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade: para uma aproximação “pós-póscolonial” da subalternidade. In: BRAGA, Ruy; CAHEN, Michel (Orgs.) **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2006.

CUNHA, Manuela C. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo**: entre tempos, narrativas e memórias. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.



HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KAYAPÓ, Edson. A mãe terra provedora da Vida. In: THYDEWÁ (ONG). **Índios na visão dos Índios.** IBRAM: 2014.

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

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto. (org). **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.p.25-46.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; SALZANO, Francisco M. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: FAPESP; Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 475-498;

\_\_\_\_\_. **Negros da terra:** índios e bandeirantes na origem de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução:** missionários Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

POTIGUARA, Eliane. Literatura que se faz com ritos e palavras. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena,** da Feira do Livro Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: editoração eletrônica Ramon Carlini, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Darcy e MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017, p. 190.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações do intelectual**. As Conferências Reith de 1993. SP: Editora Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (orgs.).

**Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. C.E.S. Universidade de Coimbra. n. 6/7, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERIANO, Jairo. “O Estado Novo e a música popular”. In: **Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_; BUTLER, Judith. **Quem canta o Estado-nação?** Linguagem, política, pertença. Lisboa: Unipop, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017.

## Legislação

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF** No. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

\_\_\_\_\_. **Resolução No. 1**, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.