

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v20i36.1020>

QUEM DISSE QUE “OS ÍNDIOS ESTÃO ACABANDO”? Respostas Indígenas ao Discurso do “Fim dos Índios” no Ensino de História¹

WHO SAID, “THE INDIANS ARE OVER”? Indigenous Answers to the Discourse about the “End of the Indians” in the Brazilian Educational System

¿QUIÉN HA DICHO QUE “LOS INDIOS SE ESTÁN ACABANDO”? Respuestas de los indígenas al Discurso sobre “el Fin de los Indios” en la enseñanza de historia

KALINA VANDERLEI SILVA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-1894>

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Professora da Universidade de Pernambuco (UPE)

Recife/Pernambuco/Brasil

kalina.silva@upe.br

Resumo: Neste artigo procuramos contribuir com o debate acerca da presença do discurso que prega o “fim dos índios” no ensino de História do Brasil, observando como ele está sendo reproduzido por estudantes e como vem sendo contestado por escritores e professores indígenas contemporâneos. Para tanto, procedemos a uma leitura decolonial, epistemológica e discursiva da historiografia e de estudos monográficos realizados sobre ensino de História em diferentes regiões brasileiras a partir de autores como Linda Tuhiwai Smith, Eni Orlandi e Matthew Restall. Questionamos o discurso do “índio genérico” e o dos “índios estão acabando”, bem como sua presença e continuidade no ensino básico brasileiro e a própria natureza da produção de conhecimento histórico, que reproduzem imagens racistas dos indígenas.

Palavras-chave: Indígenas. Discurso. Decolonialidade.

Abstract: In this article we intend to contribute to the debate on the existence of a discourse that preaches the “end of the indians” in Brazilian History classes, analyzing how it is reproduced by students and how it has been contested by contemporary Indigenous writers and professors. To reach this goal we engaged in a decolonial, epistemological and discursive reading of historiography and monographic studies conducted on the teaching of History in different Brazilian regions, under the lens of authors such as Linda Tuhiwai Smith, Eli Orlandi and Matthew Restall. We questioned the “generic Indian” and the “Indians are over” discourses, as well as their presence and continuity in Brazilian primary education and the very nature of the production of historical knowledge, which reproduces a racist imagery of Indigenous peoples.

Keywords: Indigenous. Discourse. Decoloniality.

Resumen: En este artículo buscamos contribuir al debate sobre el discurso que predica el “fin de los indios” en la enseñanza de la historia de Brasil. En esta investigación se observa cómo está siendo reproducido este discurso por los estudiantes y cómo los escritores y profesores indígenas vienen contrarrestando esta discusión. Para estos fines, se procedió a una lectura decolonial, epistemológica y discursiva de la historiografía y de los estudios monográficos realizados sobre la enseñanza de la historia en diferentes regiones brasileñas, con base en autores como Linda Tuhiwai Smith, Eni Orlandi y Matthew Restall. Cuestionamos el discurso del “indio genérico” y el de los “indios se están

¹ Artigo submetido à avaliação em janeiro de 2023 e aprovado para publicação em maio de 2023.

acabando", su presencia y continuidad en la educación básica brasileña y la naturaleza misma de la producción de conocimiento histórico que reproduce imágenes racistas de los pueblos indígenas.

Palabras-clave: Indígenas. Discurso. Decolonialidad.

Introdução

Em trabalho publicado em 2022, Novak, Marques e Santos (2022, p. 226) apresentaram os resultados de uma pesquisa desenvolvida em três escolas no Mato Grosso do Sul na qual fizeram junto a 96 estudantes a seguinte pergunta: “Em sua opinião, os índios do Brasil estão acabando?”; para a qual receberam como resposta 53 “sims”, equivalendo a 55,2% dos entrevistados. Isso mais de uma década após a implementação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura indígenas nas escolas brasileiras. Por que, então, mais da metade dos alunos ainda acreditam que os indígenas estão acabando no Brasil?

O que os estudantes estão reproduzindo nesse exemplo é o discurso da extinção indígena, um dos mais persistentes da História do Brasil, o qual, propagado pelo ensino de História, sustenta um grave racismo estrutural contra os povos originários brasileiros. Tal discurso surgiu nas crônicas coloniais da conquista da América, tendo sendo revisitado e atualizado ao longo dos séculos pelos interesses dos Estados nacionais latino-americanos e suas elites, ciosas em incorporar para si os territórios indígenas. No Brasil, esse projeto político-discursivo foi sustentado e justificado plenamente pela historiografia, desde a nacionalista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro no Segundo Reinado, até a marxista na segunda metade do século XX, e passou para o ensino de História em que, ainda, influencia práticas de professores e alunos (NASCIMENTO, 2019; ALMEIDA, 2020, SILVA, 2021). Entretanto, contra ele se levantam intelectuais, artistas e professores indígenas, que vêm, desde a implementação da Constituição em 1988, focando cada vez mais não apenas em uma educação inclusiva que abarque as tradições indígenas, mas na desconstrução dessa ideia de que os “índios estão acabando”.

Considerando esse contexto, procuramos no presente artigo analisar as respostas de escritores e professores indígenas ao discurso historiográfico que preconiza a extinção indígena nas Américas e aos reflexos desse discurso no ensino de História brasileiro. Para tanto, procedemos a uma análise discursiva da historiografia que ao longo do século XX contribuiu para a reprodução da narrativa da extinção indígena, e a uma reflexão epistemológica acerca das práticas de ensino de História em diferentes regiões do Brasil as quais, embasadas no discurso da extinção, ainda continuam a fomentar um imaginário racista entre os estudantes não-indígenas. Nossas fontes são, em primeiro lugar, historiográficas,

desde autores especializados em História das Colonizações como Hector Bruit (1991, 1995) e Miguel León-Portilla (1987), até trabalhos monográficos elaborados nas décadas de 2010 e 2020 acerca do lugar indígena no ensino de História (MOREIRA, 2015; BASTOS, 2018 e ARANTES; LIMA, 2022). Em segundo lugar, são também fontes literárias principalmente obras de autores e autoras do movimento Literatura Indígena Brasileira Contemporânea (DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER, 2018 e DORRICO, 2020), além de livros didáticos de ensino indígena que transitam entre História e Literatura, elaboradas por professores truká e kapinawá².

Em termos metodológicos, para a leitura dessas fontes partimos da discussão da origem e dos significados do discurso da extinção indígena tomando por base as análises linguísticas e metahistoriográficas tecidas por Eni Orlandi (1990) e Matthew Restall (2006), considerando que cada um dos textos trabalhados – os quais são resultados de pesquisas acadêmicas – são discursos que para além dos elementos linguísticos e dos conteúdos historiográficos têm profundos significados sociais, não possuem qualquer neutralidade e são representativos das ideologias e valores de seus autores. Em um segundo momento, refletimos também sobre a natureza transversal da escrita indígena partindo das teses de Julie Trudruá Dorrico (2018), que nos levam a considerar que a atribuição de gêneros narrativos ocidentais a textos indígenas impede uma compreensão mais aprofundada dos mesmos. Em consonância com essas leituras, a filosofia de Linda Tuhiwai Smith (2008), proponente de uma visão científica crítica dos parâmetros ocidentais e instigadora da implementação de abordagens e pontos de vista indígenas no estudo de histórias e culturas indígenas, fornece a base epistemológica decolonial fundamental para nosso trabalho e nos ajuda a questionar a presença de discursos racistas no ensino de História brasileira, especificamente os que congelam os indígenas em imagens de primitivismo e os condenam a um passado que não quer lhes garantir futuro.

² KAPINAWÁ: territórios, memórias e saberes. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2016. Escrito por professoras e professores Kapinawá. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/kapinawa/> Acesso em: 7 maio 2023; PROFESSORAS TRUKÁ (org.). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE, 2007. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%C3%A7%C3%A3o-reina-truka/> Acesso em: 7 maio 2023. Neste artigo empregamos a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais (1956) para o tratamento dos etnônimos indígenas, sempre grafados com maiúsculas, a não ser quando empregados de forma adjetiva, e sempre grafados sem flexão de gênero ou número (MELATTI, Júlio. *Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais*. 25 maio 1999. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/notas/n-cgnt.pdf> Acesso em: 7 maio 2023).

O discurso do “fim dos índios” e a historiografia

O discurso do fim dos “índios” está intrinsecamente associado a uma representação clássica no imaginário brasileiro, criada pelos historiadores do Império no século XIX para ilustrar um ideal romântico de origem nacional: o “índio genérico”. Tal representação pintava os povos indígenas como “pacificados”, tidos como “bons selvagens”, generalizados e homogeneizados sob uma única ideia estereotipada de primitivismo e selvageria e situados apenas nas origens remotas da nação para a qual teriam contribuído em seus inícios, mas da qual não mais fariam parte por terem sido alegadamente extintos ou integrados. Essa imagem foi continuamente usada pelo ensino de História ao longo do século XX, sendo ainda visível no imaginário brasileiro, apenas começando a ser sistematicamente criticada dentro da Academia no final do século XX quando antropólogos e linguistas não-indígenas começaram a contestar essas formulações discursivas (MONTEIRO, 2001; OLIVEIRA, 2015; NASCIMENTO, 2019; ALMEIDA, 2020 e SILVA; SILVA, 2020; SILVA, 2021), ao mesmo tempo em que vozes de professores e autores indígenas começaram a se fazer ouvir contra esse estereótipo diretamente atrelado ao discurso da extinção.

Um exemplo da crítica acadêmica de fim de milênio a essas representações é a obra de Eni Orlandi, a qual, trabalhando a partir da Linguística na década de 1990, analisou o discurso do apagamento indígena tomando como fonte relatos como o do etnólogo Curt Nimuendajú sobre a “pacificação” dos Parintins na primeira década do século XX; relatos intrinsecamente associados à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1908, órgão cuja função era controlar a resistência indígena na expansão da República para o oeste (ORLANDI, 1990, p. 59-61). Segundo a autora:

O índio, em 1908, tinha-se tornado um grave problema nacional. Ou seja, o índio (e sua resistência) ficaram mais visíveis. Era preciso apagar essa visibilidade. Como fazê-lo? Em primeiro lugar, não tematizando a invasão do branco e a resistência do índio, mas colocando o foco no discurso da extinção do índio (ORLANDI, 1990, p. 61).

Assim, em autores como Nimuendajú, aparecia o discurso da extinção indígena, que, naquele início de século, estava sendo propagado tanto pelo Estado quanto por cientistas que defendiam que “[...] o desaparecimento do índio era inevitável”, o que justificaria a fixação de colonos europeus no sul do Brasil (ORLANDI, 1990, p. 62). Mas se nesse período tal discurso recebeu impulso, ele não era nem novo sequer exclusivo do Brasil e tampouco característico apenas de uma historiografia conservadora elitista. De fato, essa narrativa

proliferou pela América desde o século XVI e ainda na década de 1990 o historiador chileno radicado no Brasil Hector Bruit já criticava a produção latino-americana que se inspirava fortemente na obra do cronista quinhentista espanhol Frei Bartolomé de Las Casas e que, segundo Bruit e por meio das palavras de Barros (1993, p. 187), “[...] parece ter vivido atormentada pela ideia da conquista, da derrota, do atraso, da inferioridade, da humilhação e da tortura”. Para Bruit, ao criar a “lenda negra”, segundo a qual populações indígenas totalmente sem agência teriam sido torturadas à extinção pelos espanhóis, Las Casas teria cimentado os fundamentos de uma historiografia que passou desde então a apresentar o indígena como humilde, servil e conformado com uma derrota humilhante (BRUIT, 1991). Criticando essa premissa, o historiador chileno defendeu que “[...] apesar da destruição e do genocídio [...] os índios sobreviveram física e culturalmente” (BRUIT, 1991, p. 11), e que o trauma da conquista teria levado as populações indígenas a práticas de simulação como estratégia de sobrevivência. Nesse sentido, a passividade relatada por cronistas como Las Casas nada mais seria do que a percepção europeia das resistências silenciosas indígenas (BRUIT, 1995). Para Bruit, então, a história “visível” da conquista seria a história de derrotas militares que aparecem nos cronistas – e na historiografia – como um “[...] vendaval que abateu-se impiedosamente sobre povos pusilânimes, medrosos e pacíficos” (BRUIT, 1995, p. 31), mas cuja própria existência enquanto uma derrota militar total ele questiona ao lembrar que por trás dessa história há outra, a das resistências, a história “invisível” da conquista, marcada por traumas, consequências psicossociais da morte de milhões (BRUIT, 1995, p. 32).

Essas reflexões, que questionam as próprias noções de vitória e derrota no complexo processo conhecido como conquista da América, podem ser lidas como parte de uma abordagem historiográfica que emergiu, em meados do século XX, procurando dar voz aos narradores indígenas e revisitando essa história a partir de sua perspectiva: a história dos Vencidos. Essa abordagem se propunha a acabar com os silêncios sobre “[...] as injustiças, violências, maus-tratos e crueldades dos conquistadores e colonizadores europeus ou de seus descendentes, situação que possuiria, em muitos lugares da América Latina, uma notável continuidade até tempos recentes ou presentes” (SANTOS, 2014, p. 219). Entretanto, por maior que tenha sido a sua contribuição para a história indígena, a história dos vencidos também colaborou com a canonização do discurso historiográfico que pintava um cenário de desolação pós-conquista. Isso pode ser verificado na obra de um de seus principais autores, o historiador mexicano Miguel León-Portilla, que, apesar de ter defendido o protagonismo indígena, também propagou a ideia de que a conquista europeia promovera a total ou gradativa extinção desses atores sociais. Segundo ele, “[...] as lutas posteriores da Conquista,

registradas pelos historiadores indígenas, testemunham o heroísmo da defesa. Mas a derrota final, ao ser narrada nos textos astecas, já é depoimento de um trauma profundo” (LEÓN-PORTILLA, 1987, p.17).

Contra essa perspectiva derrotista, o início do século XXI trouxe novas abordagens como a Nova História da Conquista (*New Conquest History*), cujo principal expoente é o norte-americano Matthew Restall, crítico das teses que defendem uma total desolação traumática pós-conquista e que, segundo ele, são promotoras de uma representação segundo a qual o único lugar para os indígenas na história após a invasão europeia seria um lugar de sofrimento (RESTALL, 2006; SCHROEDER, 2007). Além disso, Restall considera que a história dos vencidos fez leituras limitadas das fontes: seria o caso da análise que o antropólogo francês Nathan Wachtel, um dos principais nomes dessa corrente, fez de uma elegia quéchua escrita em memória do assassinato do Sapa Inca Atahualpa na qual Wachtel percebeu indícios do que considerou como o caos e o vazio que teriam consumido as populações do Império Inca após a conquista espanhola. Para Restall, entretanto, Wachtel teria ignorado as tradições poéticas e retóricas quéchua que explicariam o tom da elegia, em vez disso lendo seu conteúdo apenas a partir de parâmetros ocidentais e como um testemunho factual incontestável (RESTALL, 2006, p. 182)³. Ou seja, para o norte-americano os estudiosos da história dos vencidos não teriam interpretado as narrativas indígenas em seus contextos específicos. Em vez disso, generalizaram situações locais como universais, ajudando a perpetuar um “[...] mito pouco favorável às culturas nativas”, o de que “[...] os índios estão se acabando” (RESTALL, 2006, p. 183). A isso Restall responde que:

Indubitavelmente, as populações nativas da América espanhola do século XVI enfrentaram epidemias de doenças letais e onerosas demandas coloniais. Entretanto, não mergulharam na depressão e inatividade em virtude da Conquista. Pelo contrário, empenharam-se com tenacidade por encontrar maneiras para dar continuidade aos seus estilos de vida locais e aprimorar sua qualidade de vida, mesmo em face das transformações e dificuldades coloniais (RESTALL, 2006, p. 219).

Assim como a Nova História da Conquista, outras tendências historiográficas hoje refutam a ideia de uma desolação indígena colonial. O historiador francês Serge Gruzinski, um dos proponentes das Histórias Conectadas (*Connected Histories*), revitalizou o conceito de mestiçagem para dar conta das construções identitárias coloniais, assim como das

³ Wachtel é responsável ainda pelo polêmico conceito de aculturação que, a despeito de suas complexidades teóricas, foi, como Maria Cristina dos Santos (2017) já definiu, mal traduzido no Brasil e assimilado por um discurso no qual “índios aculturados” passaram a ser entendidos simplesmente como indígenas que perderam suas culturas.

continuidades entre o antes e o depois das conquistas. Segundo ele, “[...] há muitos estudos sobre as povoações indígenas na América espanhola enquanto pouco se escreveu sobre os grupos mestiços e as mestiçagens. Assim, é preferível falar do Outro em vez de analisar os espaços intermediários nos quais este Outro se encontra e se mescla” (GRUZINSKI, 2003, p. 322). No Brasil, onde as ideias de Gruzinski encontraram grande ressonância, também a Nova História Indígena vem procurando as muitas facetas do protagonismo indígena na colonização, analisando as estratégias usadas por esses sujeitos sociais não apenas para sobreviver, mas para prosperar (ALMEIDA; OLIVERIA, 2016). Organizada principalmente em torno do trabalho de John Manuel Monteiro (SILVA FILHO, 2019), essa abordagem segue de perto a Antropologia que no século XX foi responsável pelos principais estudos indigenistas no Brasil, inclusive históricos: caso do trabalho paradigmático de Florestan Fernandes (2006), *A Função da Guerra na Sociedade Tupinambá*, publicado em 1952, e o de Manuela Carneiro da Cunha e Eduardo Viveiros de Castro, *Vingança e Temporalidade: Os Tupinambá*, publicado originalmente em 1986 (CUNHA, CASTRO, 2018). Leitora desses ensaios, a renovação acadêmica da historiografia tomou impulso na passagem para o século XXI graças às mudanças no cenário político brasileiro com a redemocratização e a Constituição de 1988 – esta última palco de intenso protagonismo indígena (MUNDURUKU, 2012) –, sendo grandemente influenciada também pela propagação das correntes francesas devedoras de *Annales*. E ela veio se somar a um considerável corpus antropológico na busca pelo protagonismo indígena na história brasileira; corpus do qual vale a pena ainda mencionar João Pacheco de Oliveira (1998) e seus trabalhos sobre os ditos “índios mestiços” do Nordeste, importantes contribuições para a aceitação acadêmica das identidades indígenas etnogênicas que hoje os próprios indígenas denominam como identidades de retomada⁴. Logo, foi sobre esses fundamentos que o conceito de protagonismo indígena foi sendo construído por autores como Maria Regina Celestino de Almeida, que o vem empregando para questionar os discursos historiográficos acerca da colonização luso-americana e colocar em xeque as narrativas canônicas, que naturalizam a atuação e o comando dos europeus na colonização:

Como entendíamos a vitória e o domínio dos portugueses sobre milhares de povos guerreiros? Como explicávamos o sucesso de apenas duas das várias capitanias hereditárias, quando as outras soçobravam diante dos ataques indígenas? Como podiam alguns degredados ocupar postos-chaves nas

⁴ CARVALHO, Jéssica. Voltar para continuar: processo de retomada indígena no Maranhão. *CIMI-Conselho Indigenista Missionário*. 12 abr. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/04/retomada-indigena-maranhao/#:~:text=A%20retomada%20C3%A9%20um%20processo,do%20Estado%20e%20da%20colonizac%20ao>. Acesso em: 7 mai. 2023.

sociedades nativas, que lhes permitiram fornecer o imprescindível auxílio aos portugueses? Como conseguiram dois missionários controlar centenas de índios nas aldeias coloniais? Como explicávamos essas e tantas outras questões de nossa história sem considerar o protagonismo indígena? Como e por que vários povos considerados extintos e, por longo tempo, excluídos da História do Brasil estão, hoje, ressurgindo no cenário político e acadêmico do país? (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Almeida responde a essas perguntas, analisando temas como os acordos políticos feitos por lideranças indígenas com donatários e governadores coloniais, a atuação militar de tropas de flecheiros nas guerras de conquista – em suma, as várias estratégias de sobrevivência à colonização, que levaram inclusive à reconfiguração de identidades em processos etnogênicos (ALMEIDA, 2003). Por outro lado, lidas a partir da ótica da Nova História da Conquista, tais respostas começam a exigir que questionemos as próprias perguntas, como aquela que pressupõe uma vitória de (poucos) europeus sobre milhares de guerreiros nativos: pesquisas recentes sobre as guerras que envolveram ibéricos e seus aliados tupi e tarairiú nas conquistas das capitânicas do norte do Estado do Brasil nos séculos XVI e XVII, por exemplo, propõem que essa conquista militar definitiva ibérica nunca aconteceu (SILVA, 2019; SILVA, 2020). Isso porque a revisão das fontes coloniais para esse cenário tem apontado que não apenas espanhóis, portugueses e franceses se envolveram em conflitos indígenas já em andamento, mas que em todas as guerras das quais os portugueses saíram vitoriosos sobre os indígenas as tropas que combateram a seu favor foram sempre também indígenas e lutavam seguindo as suas próprias agendas (SILVA, 2019; SILVA, 2020). Trata-se de uma revisão que usa a tese do protagonismo e se coaduna com as conclusões as quais chegaram os trabalhos da Nova História da Conquista sobre as guerras na Mesoamérica quinhentista (OUDJIK; RESTALL, 2007 e BLOSSER, 2007).

Notável ainda tais revisões e novas abordagens analisarem fenômenos, fatos e situações coloniais, que apareceram já nas crônicas escritas ao longo dos séculos XVI e XVII, embora filtradas por um discurso que contrapunha uma pretensa superioridade europeia a um alegado primitivismo indígena e que foi responsável por tecer um discurso histórico no qual um número pequeno de europeus teria derrotado exércitos numerosos de indígenas. Nessas narrativas, as guerras coloniais – que, de fato, em muitos casos foram conflitos inseridos mais em políticas indígenas do que europeias – terminaram sendo apresentadas como dominadas por uma superioridade tecnológica e estratégica dos invasores compondo o que Restall (2006) chama de “mito dos homens excepcionais”, discurso que naturalizou a hegemonia europeia em qualquer processo no qual esses personagens estiveram envolvidos e escamoteou o fato de

que em muitas situações quinhentistas, como a conquista de Tenochtitlán-México, os europeus foram coadjuvantes em um conflito indígena (RESTALL, 2006). A partir desse mito, escritos de conquistadores e missionários terminaram por se apropriar do próprio discurso da vitória, apagando os contendores indígenas e apresentando as pequenas tropas europeias como excepcionais por derrotarem exércitos de milhares de inimigos. Nesse sentido, a perspectiva da Nova História da Conquista confere novo sentido à pergunta posta por Celestino de Almeida acerca da vitória e do domínio europeu sobre milhares de indígenas.

E, assim, na esteira dessas abordagens é que muitos trabalhos atuais sobre protagonismo indígena colonial vêm contribuindo cada vez mais para a desconstrução desse discurso imperialista que naturaliza a presença dos europeus no comando de todos esses processos coloniais, contribuindo ainda para a desconstrução do discurso da extinção indígena principalmente ao analisar as estratégias e negociações que garantiram a sobrevivência desses (MACEDO, 2004). E sem negar o genocídio ou o etnocídio que ainda prosseguem no Brasil, esses estudos ilustram a intensa e atual busca por demonstrar que os indígenas coloniais tiveram agência mesmo quando assolados pelas epidemias e caçados para escravos, fazendo entender que, apesar das violências, “[...] suas atuações impuseram uma série de limites aos colonizadores” (ALMEIDA, 2017, p. 21). Dessa forma, os estudos sobre agência e protagonismo indígena, e a releitura das narrativas da colonização como retórica imperialista, têm posto em xeque o discurso acadêmico segundo o qual o trauma da conquista teria desencadeado uma apatia generalizada, uma submissão, quando não o desaparecimento total das populações indígenas.

Literatura indígena brasileira contemporânea como resistência

Mas essas respostas acadêmicas são em sua maioria não-indígenas, já que, durante muito tempo, homens e mulheres indígenas foram excluídos dos círculos universitários brasileiros e, por isso, despidos dos meios de participar desse diálogo. No século XXI, essa situação vem passando por mudanças, sendo possível encontrar a presença indígena na Academia, ainda que incipiente (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018). Mas dentro ou fora das universidades, uma das reações intelectuais indígenas mais intensas ao lugar que a História do Brasil lhes impõe vêm da literatura. De fato, a literatura indígena brasileira contemporânea tem crescido em número de escritores ativos e de obras publicadas a ponto de se estabelecer como um movimento em si; movimento, inclusive, que se define por sua natureza dual estética e política:

A literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma *práxis* político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças. Por outras palavras, além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também *práxis* político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora (DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER 2018, p. 12).

Nesse trecho do artigo de abertura da coletânea *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção* (DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER, 2018) – obra paradigmática na definição do movimento e que compila contribuições de nomes fundadores, como Eliana Potiguara, Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Márcia Kambeba –, é possível perceber que o movimento não apenas se apresenta como um fenômeno estético que serve de veículo para a luta política, mas que reivindica para si justamente a natureza de resposta à História do Brasil tradicional; que quer escrever “outras histórias do Brasil” voltadas para devolver o protagonismo às minorias e diferenças vitimizadas. Ou seja, a literatura vem, assim, responder não apenas ao silenciamento das vozes indígenas na sociedade brasileira, mas aos discursos oficializados na História do Brasil. Isso fica ainda mais visível no prefácio da coletânea, escrito por Ana Lucia Tettamanzy, o qual enfatiza a intenção da obra, bem como da literatura indígena brasileira enquanto movimento, ou seja, desconstruir os discursos históricos tradicionais postos no ensino de História:

Raro é o brasileiro que, tendo passado por pelo menos um livro didático de história do Brasil, não conhece o célebre quadro ‘Primeira Missa no Brasil’ (1861), do pintor Victor Meirelles. A cena retratada repercute algumas constantes na representação dos indígenas nos campos das artes, das letras e das ciências naturais desde os tempos da colônia e mesmo após. Inseridos como observadores da cena, em cima de árvores, atrás do altar ou nas suas margens, os ameríndios surgem como parte da natureza, elemento coadjuvante e decorativo (TETTAMANZY, 2018, p. 15).

Nesse sentido, as primeiras ideias esboçadas na apresentação dos artigos, poemas e ensaios trazidos pela coletânea são de contestação das representações sobre os indígenas construídas pela História do Brasil e pelo ensino de História em especial. Tettamanzy crítica de forma particular a onipresença da pintura de Victor Meirelles nos livros didáticos de

História, uma obra de arte imperialista responsável por posicionar intencionalmente os indígenas no lugar de meros coadjuvantes de uma celebração romantizada das origens nacionais. A essa situação a autora logo opõe a literatura indígena (TETTAMANZY, 2018, p. 16-17). Também o escritor sateré-mawé Tiago Hakiy propõe essa literatura, baseada na oralidade e ancestralidade, como ferramenta de desconstrução da imagem do indígena como “[...] figura petrificada no tempo, que foi estereotipada ao longo de todo o processo de formação de nossa nação brasileira” (HAKIY, 2018, p. 37), ou seja, da própria representação do “índio genérico” no ensino de História.

Mas, para além desses manifestos artísticos, os escritores indígenas contestam os discursos históricos dominantes por meio de suas próprias obras nas quais buscam enfatizar suas identidades a partir tanto do registro de criações originais inspiradas em suas tradições culturais, quanto de mitologias pertencentes a suas memórias coletivas. Desse modo, a maioria dos escritores e escritoras indígenas na coletânea, assim como em seu segundo volume (DORRICO; DANNER; DANNER, 2020), dão ênfase à apresentação do sujeito indígena como protagonista, à demolição das representações feitas pelos não-indígenas desde o século XIX (PACHAMAMA, 2020) e à retomada da história para reconstruir identidades e memórias, desprezando qualquer ideia de trauma ou desolação pós-conquista, e mais ainda qualquer ideia de extinção. Segundo a poetisa omagua-kambeba, Márcia Kambeba:

Há uma grande vontade de registrar memórias, mas onde se encontra a maior parte dessas literaturas? Estão nas aldeias, em cadernos de anotações guardados em armários. Muitos indígenas escrevem, mas poucos são os que conseguem fazer essa literatura circular, chegar nas grandes editoras e livrarias. A maioria desses escritos fica apenas no papel e os escritores na invisibilidade de sua obra (KAMBEBA, 2018, p. 42).

Dessa forma, a literatura é tomada como um veículo para as vozes indígenas contarem suas histórias e registrarem seus mitos, respondendo e contestando a História oficial ao permitir que homens e mulheres indígenas se façam ouvir em um contexto de silenciamento histórico e façam isso reforçando suas identidades. Como a escritora potiguara Graça Graúna (2020, p. 19) canta:

Ao escrever,
dou conta da ancestralidade;
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.

Assim, nenhum desses autores e autoras fala de desolação ou de extinção, pelo contrário: quando Daniel Munduruku relembra os povos originários, que foram violentados

pela colonização e tiveram em seus corpos escrita “uma história de dor e sofrimento”, em seguida afirma que esses povos “[...] estão vivos. Suas memórias ancestrais ainda estão fortes” (MUNDURUKU, 2018, p. 82). Ou seja, a literatura indígena não nega a violência da colonização, mas rechaça categoricamente o discurso da extinção. E o crescente número de trabalhos acadêmicos que têm se preocupado em discutir didáticas que usem essa literatura como ferramenta é um indicativo de que essas vozes estão se fazendo ouvir e impactando as práticas de ensino (SCHAEFER, 2016; SAMPAIO; SILVA, 2019 e RAMOS, 2021). Outro indicativo é a recomendação de obras infanto-juvenis de autores indígenas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): caso da *Antologia de Contos Indígenas de Ensino*, de Daniel Munduruku e Heloisa Prieto⁵, publicada pela Editora Moderna e recomendada no PNLD 2021 (MODERNA PNLD). Tais obras vêm tendo aceitação especialmente na Educação Básica desde a Lei nº 11.645/2008, como percebeu Enilze Breguedo (2020), ao analisar o PNLD entre 2010 e 2013. E apesar de que essa crescente presença de obras de autoria indígena nos níveis fundamentais sugere, segundo Edson Krenak (KRENAK; LOPES; PEIXOTO, 2021)⁶, a continuidade da associação entre indígenas e infância criada pelas representações racistas dominantes no imaginário brasileiro, por outro lado, como Daniel Munduruku (2014) já apontou, cada vez mais autores indígenas têm conseguido se inserir nesse mercado, o que indica que a literatura indígena brasileira contemporânea está, ainda que timidamente, fazendo-se sentir na Educação Básica.

Imagem do “índio genérico” e o discurso da desolação no ensino de História não-indígena

Então a literatura indígena contemporânea não se contrapõe apenas à historiografia tradicional e ao conjunto de representações por ela consagrado, mas também, e principalmente, à História ensinada no Brasil. Isso porque, segundo o historiador kayapó Edson Kayapó Brito, no que concerne ao lugar dedicado aos indígenas, o ensino básico brasileiro enfatiza:

⁵ MUNDURUKU, Daniel; PRIETO, Heloisa. *Antologia de contos indígenas de ensino: tempo de história: manual do professor*. São Paulo: Richmond Educação, 2021. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/livro-literatura/antologia-de-contos-indigenas-de-ensino-tempo-de-historias/> Acesso em: 11 maio 2023.

⁶ Em entrevista concedida a Danielle Lopes, Edson Krenak explora os perigos de categorizar a literatura indígena como literatura infantil e, assim, reproduzir o discurso que infantiliza os indígenas, contando ainda como as editoras abordam escritores indígenas com fins de produzir especificamente obras infantis, pois, para elas, só com esse rótulo essa literatura teria aceitação comercial (KRENAK; LOPES; PEIXOTO, 2021).

Apenas a história das derrotas, das perdas e de um pretensão extermínio dos povos indígenas, escondendo-se as lutas e estratégias de resistência historicamente construídas. Privilegia-se o ensino de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são sujeitos condenados não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensão inferioridade biológica e cultural. Em última instância, os povos indígenas são apresentados como inimigos do progresso nacional, entre outros motivos por estarem situados em terras ricas em recursos naturais que não podem ser explorados pelos empreendimentos mineradores e madeireiros (BRITO, 2009, p. 68).

Esse texto foi publicado um ano após a promulgação da Lei nº 11.645/08, no qual Edson Kayapó aponta justamente a perenidade do discurso do “fim dos índios” na História do Brasil, mostrando também que tal entendimento não se limita a afirmar que os “índios estão acabando”, mas que insiste igualmente em uma imagem de povos originários que teriam sido sempre e apenas vítimas sem agência, fadadas à derrota e à pobreza. Essa crítica vem repercutindo, e atualmente muitos são os estudos que vêm analisando a precariedade do lugar dedicado aos indígenas no ensino de História após a homologação da Lei nº 11.645/2008 (BICALHO; MACIEL; OLIVEIRA, 2022), e mesmo após a promulgação das *Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em Decorrência da Lei nº 11.645/2008* pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2015⁷, um documento legal preocupado em orientar como e o que deve ser trabalhado acerca das histórias indígenas nas salas de aula, e que reconhece a persistência da representação do “índio genérico” no imaginário social brasileiro. Esses estudos, desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil, vêm mostrando que, apesar dos progressos feitos, o ensino básico ainda reproduz o estereótipo do “índio genérico” e o discurso da extinção.

Exemplos dessa situação estão no trabalho desenvolvido por Moreira (2015) com estudantes de 6º e 9º anos de Goiás. Nele, a pesquisadora se deparou com a generalização de todas as etnias indígenas como Tupi feita pelos alunos mais jovens, enquanto os mais velhos proferiam falas como: “Índio pra mim é aquele que usa meia roupa, com pés no chão, usa lança [...] e caçam com flecha [...] eles foram os primeiros habitantes o Brasil” (MOREIRA, 2015, p. 182). Um discurso que reproduz não apenas a representação do “índio genérico”, mas a do “índio” congelado no passado. Já o trabalho desenvolvido por Bastos (2018), com alunos

⁷ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18 abr. 2016, Seção 1, Pág. 43. 11 nov. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf Acesso em: 11 maio 2023.

do 6º e 7º anos de uma escola pública do Maranhão, encontrou resultados semelhantes, com pelo menos metade dos alunos entrevistados afirmando que “[...] índios são apenas aqueles que ainda moram/vivem em tribos, com seus jeitos próprios” (BASTOS, 2018, p. 27). E quando a pesquisadora apresentou uma série de fotografias de pessoas indígenas em diferentes contextos, tanto com pinturas corporais, quanto de camiseta e jeans e usando terno e gravata, encontrou uma grande recusa dos alunos em aceitar as fotos de advogados engratados e jovens urbanos como sendo de pessoas indígenas (BASTOS, 2018, p. 29-30).

Apesar desses trabalhos terem sido realizados em regiões diferentes eles demonstram uma grande homogeneidade nas representações dos alunos, derivada do fato de que independente das circunstâncias regionais, o currículo e os livros didáticos de História são os mesmos. E nessas representações transparece a sobrevivência continuada do discurso segundo o qual “índio” é apenas aquela pessoa que se conforma ao estereótipo físico e cultural genérico e às imagens de primitivismo, assim como transparece também a recusa dos adolescentes em entender que indivíduos originários podem assumir diversos papéis na sociedade nacional. E nessa recusa persiste a ideia que localiza os indígenas apenas no passado remoto da nação, implícita na insistência em mesmo reconhecer homens e mulheres com roupas ocidentais como indígenas. Importante notar que os trabalhos de Moreira e de Bastos foram realizados após a promulgação da Lei nº 11.645/08 e, no caso de Bastos, também após as Diretrizes Nacionais de 2015 do CNE – mesmo assim, os seus resultados indicam as poucas mudanças que o ensino de História tem incitado no imaginário dos jovens brasileiros, apesar da própria existência dessas pesquisas acadêmicas mostrar que há uma crescente preocupação de estudiosos em desconstruir os discursos racistas.

Entretanto, apesar dessa preocupação acadêmica, a continuidade de práticas cotidianas e educacionais racistas nas escolas brasileiras em muito contribui para a sobrevivência desses discursos generalizantes e reducionistas entre os jovens brasileiros. Um exemplo é o costume por parte dos professores da Educação Básica de diferentes regiões de fantasiar as crianças de “índio” durante as celebrações escolares do antigo “dia do índio” (atualmente renomeado Dia dos Povos Originários) sob a justificativa de que tais práticas são tradicionais (BICALHO; MACIEL; OLIVEIRA, 2022)⁸. Nessa prática, além do cultivo da

⁸ BBC News. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor; entenda. *UOL Educação*. 19 abr. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escriptor-entenda.htm#:~:text=BBC%20News%20Brasil%20-%20Voc%C3%AA%20j%C3%A1,nas%20escolas%20reproduzem%20o%20estere%C3%B3tipo> Acesso em: 7 maio 2023; SANTOS, Esmeralda. Entenda por que ninguém deveria se “fantasiar” de negro ou de índio. *Revista Cláudia*, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/entenda-por-que-ninguem-deveria-se-fantasiar-de-negro-ou-de->

imagem do “índio genérico” com saiotos de penas que fazem referência às pinturas românticas oitocentistas e não a qualquer cultura indígena real, há também uma infantilização dos indígenas, já que o “dia do índio” é uma comemoração escolar apenas para as crianças, de caráter lúdico. Logo, as tradicionais “fantasias de índio” postas nas crianças funcionam como metáforas da infantilização indígena. E, a despeito das críticas, a preservação dessa prática é feita sob a justificativa de que ela é uma tradição brasileira e é defendida por setores da sociedade na mídia⁹ (GÓES, 2020), sem consideração a que uma tradição racista é de qualquer forma uma prática racista.

Nas análises sobre esse problema, autores como Santiago, Blanch e Carvalho (2016) apontam o livro didático como o grande responsável pelo considerável desconhecimento que os jovens em idade escolar têm acerca dos povos indígenas do Brasil, já que eles não apenas ainda apresentam a imagem do “índio genérico”, mas, sendo consistentemente elaborados no eixo Rio-São Paulo, não cobrem toda a diversidade étnica e regional do país. Em sintonia com essa premissa, Arantes e Lima (2022) analisaram coleções especificadas de livros didáticos selecionados pelo PNLD de 2019 a 2022, identificando a quase total ausência de temáticas indígenas nessas obras, com os indígenas mencionados em geral apenas “nas entrelinhas” e associados a sítios arqueológicos pré-históricos sobre os quais é jogado “[...] um olhar de extinção” (ARANTES; LIMA, 2022, p. 11-12)¹⁰.

O ensino de História por professores indígenas em escolas indígenas

Mas o cenário dominante nas escolas nacionais do Brasil não apenas está sujeito a uma constante luta de representações em seu próprio meio como também convive com outro contexto bem distinto, que é o das escolas indígenas. Faz-se importante notar que a Educação Escolar indígena não é tema da Lei nº 11.645/08, a qual, como docentes indígenas enfatizam (BERGAMASCHI, 2010), foi elaborada para beneficiar especificamente as escolas não-indígenas. Já as escolas dos territórios indígenas baseiam o seu currículo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, formulada para substituir a lei de diretrizes

[índio/#:~:text=Al%C3%A9m%20da%20sexualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20C3%ADndio.os%20estere%C3%B3tipos%20s%C3%A3o%20muito%20parecidos](#) Acesso em: 7 maio 2023.

⁹ GÓES, Tony. *Quem critica fantasia de índio não entende o que é o carnaval*. *Folha de São Paulo*, fev. 2020. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2020/02/quem-critica-fantasia-de-indio-nao-entende-o-que-e-o-carnaval.shtml> Acesso em: 7 mai. 2023.

¹⁰ Importante mencionar que, a despeito das conclusões limitadas que os livros didáticos fazem de seus achados, a Arqueologia brasileira vem trazendo grande contribuição para a história indígena, provando a longevidade da ocupação indígena em vários territórios, assim como a diversidade de estruturas sociais e políticas dessas sociedades ao longo do tempo (NAVARRO, 2017; SCHUSTER, GARCIA, ALMEIDA, 2020; NEVES, 2022).

que até então vigorava, de 1961, e que nada dizia sobre educação indígena. Com a reformulação de 1996, a LDB passou a garantir aos indígenas o direito a uma educação multiétnica que incorporasse as suas línguas e culturas ao currículo nacional (GRUPIONI, 2001, p. 132). Logo, essas lutas educacionais estiveram, e estão, focadas principalmente na garantia da implementação da educação indígena diferenciada (GRUPIONI, 2001, p. 132; BRITO, 2015), um dos pilares do seu tríptico de reivindicações, juntamente com a garantia de suas terras e da assistência de saúde (SILVA; FERREIRA, 2001), o qual, apesar de ser um dos direitos mais reivindicados e garantidos pela Constituição, apenas na virada para o século XXI começou a ser implementado.

A proposta de educação interétnica no Brasil integra um projeto maior interamericano: a Educação Intercultural Bilingue (EIB), praticada em vários países com densa população indígena, como a Bolívia, o Peru e o México (MONTE, 2001, p. 47), fruto de décadas de trabalho de lideranças e comunidades indígenas ao longo do século XX (MONTE, 2001). Inseridas nesse movimento, e na esteira da Constituição e da LDB de 1996, escolas indígenas começaram a se multiplicar em diversos estados brasileiros na década de 1990, simultaneamente às primeiras iniciativas governamentais dedicadas à formação de professores indígenas e ao surgimento de cursos universitários para formação de docentes indígenas bilingues (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Procurando traçar um perfil dos primeiros resultados desse movimento, em 2001 Aracy Lopes Silva e Mariana Kawall Ferreira compilaram vários relatos de experiência na formação de professores indígenas a partir da perspectiva da EIB em uma obra que hoje funciona como um mapa das primeiras iniciativas de formação docente indígena (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10). Nos artigos reunidos, professores formadores analisaram as suas experiências em regiões tão diferentes quanto o Amapá, o Maranhão e São Paulo. Nesse sentido, Gallois (2001), por exemplo, descreveu o Programa de Educação Waiãpi, que então tinha apenas 20 anos de contato com a sociedade nacional, e a sua busca por construir instrumentos básicos para controlar sua interação com o Brasil como um todo (GALLOIS, 2001, p. 31). O autor mostrou que, em termos de currículo e de práticas educacionais, a escola waiãpi mantinha os processos educacionais tradicionais e a língua materna, mas introduzia o ensino de Português e Matemática, lutando, enquanto isso, contra a baixa qualidade do ensino fornecido pelo programa governamental (GALLOIS, 2001, p. 35, 41).

Já Clarice Cohn relatou a experiência de ensino nas escolas indígenas do Maranhão que atendiam aos Guajajara, aos Gaviões, aos Krikati, aos Canela e os Urubu-Kaapor (COHN, 2001, p. 107). Analisando os resultados de um curso supletivo de formação

de professores indígenas ocorrido em três cidades maranhenses em 1997, Cohn traçou um retrato de quem eram, então, esses professores e de suas práticas: docentes contratados pelos municípios, financiados pela Funai ou por missões religiosas, estando ausente a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Tais docentes atuavam em escolas então novas, fundadas em sua maioria na década de 1990, ensinando Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (COHN, 2001, p. 109-111), mas sem currículos regulares, com as matérias definidas “de acordo com as escolas dos brancos”, nas palavras dos próprios professores indígenas (COHN, 2001, p. 112), que estavam sempre preocupados em imprimir o que chamavam de “ritmo do índio” às suas salas de aula; ou seja, preocupados em permitir que seus alunos acompanhassem os pais em plantios, colheitas, rituais e festivais, mantendo, assim, a dinâmica própria de seus povos (COHN, 2001, p. 113).

Por sua vez, trabalhos mais recentes que têm se debruçado sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas no Brasil têm mostrado que, em grande parte, essas preocupações iniciais dos primeiros professores indígenas das escolas oficiais interétnicas ainda são compartilhadas pelos docentes indígenas hoje. Entrevistas realizadas em 2010 por Bergamaschi com professores guarani, por exemplo, demonstram que muitas comunidades indígenas atualmente reivindicam em suas escolas a implantação dos currículos nacionais, principalmente para aprender a lidar com os “brancos”: “Guarani aprende fora [da aula], mas a escola é para fazer compras, ir à cidade, vender artesanato” declarou Dário Tupã, uma liderança tradicional da Tekoá Jatai’ty – Cantagalo, RS” (BERGAMASCHI, 2010, p. 161). Em uma situação que repete a preocupação waiãpi do final do século XX.

Nesse contexto, nas primeiras décadas do século XXI, as escolas indígenas se consolidam enfrentando vários desafios, inclusive a busca por construir ferramentas que permitiam a seus egressos interagir com a sociedade nacional sem perder suas identidades. E entre os principais desafios encontrados estão o currículo de disciplinas como História e os livros didáticos enviados pelo Estado. No primeiro caso, enquanto disciplinas como Português e Matemática são vistas como ferramentas que podem ser usadas pelos jovens indígenas para transitar na sociedade nacional, a História, enquanto disciplina, com o seu currículo extremamente eurocêntrico, é percebida como algo que precisa ser desconstruído. Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 47-49) já apontou o quanto essa disciplina em países colonizados é uma ferramenta imperialista de subjugação, em uma perspectiva que é compartilhada por intelectuais indígenas brasileiros (BRITO, 2009). E os livros didáticos de História encarnam esse problema, já que retratam os indígenas (quando os retratam) de forma bestializante, reproduzindo a imagem do “índio genérico” e o discurso da extinção, o que se já é

problemático na Educação Básica não-indígena é simplesmente uma afronta às comunidades indígenas para as quais eles também são enviados. Por outro lado, se currículo e material didático em tese são os mesmos das escolas não-indígenas, em termos de práticas de sala de aula os professores das escolas indígenas vão na contramão daqueles que apenas reproduzem as “tradições” do “índio genérico” e do discurso da extinção na Educação Básica nacional.

De fato, professores indígenas vêm rejeitando os livros didáticos produzidos segundo o currículo nacional e eurocêntrico, e tem procurado produzir os seus próprios livros para dar conta de suas realidades específicas, de suas histórias, e que fujam ao formato de gênero literário historiográfico ocidental e à divisão formal ocidental de disciplinas, apresentando um conteúdo mais holístico, porque, como diz Edson Kayapó Brito:

O estudo da história, nesta perspectiva, abarcará também as noções de tempo, espaço, meio ambiente, terra, saúde e outras temáticas complementares que se desdobram em conceitos e problemáticas sócio-ambientais intimamente relacionadas ao cotidiano indígena. Pensado dessa maneira, o estudo e o ensino da história pode aglutinar os diversos campos do conhecimento numa perspectiva pedagógica multidisciplinar, rompendo com o modelo de ensino disciplinar que compartimenta a ciência e isola os campos de conhecimento (BRITO, 2009, p. 64).

Nesse sentido, os conhecimentos indígenas tradicionais não são fragmentados em disciplinas como no formato ocidental, então os seus livros didáticos precisam dar conta de suas transversalidades e, ao mesmo tempo, dialogar com as histórias locais. E para dar conta dessa diferença, os professores indígenas começaram a escrever os seus próprios livros, alguns dos quais são hoje disponibilizados abertamente em formato digital. Esse é o caso de *No Reino da Assunção, Reina Truká*, publicado em 2007, de autoria coletiva das professoras truká de Pernambuco, e de *Kapinawá - Territórios, Memórias e Saberes*, de autoria de um coletivo de 150 professores kapinawá também de Pernambuco, publicado em 2016. Ambas as obras foram publicadas e são disponibilizadas gratuitamente pela ONG Centro de Cultura Luiz Freire¹¹, mas foram planejadas, escritas e ilustradas por docentes indígenas das comunidades em questão com o objetivo duplo de tanto registrar os saberes e memórias truká e kapinawá respectivamente, quanto de funcionar como livros didáticos para educação dos jovens nas escolas das comunidades.

¹¹ KAPINAWÁ: territórios, memórias e saberes. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2016. Escrito por professoras e professores Kapinawá. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/kapinawa/> Acesso em: 7 mai. 2023; PROFESSORAS TRUKÁ (org.). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE, 2007. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%CC%A7a%CC%83o-reina-truka/> Acesso em: 7 mai. 2023.

Narrado em primeira pessoa do plural, *No Reino da Assunção, Reina Truká* foi pensado principalmente como registro da história dos Truká. Amplamente ilustrada pelas professoras autoras – e a obra faz questão de estabelecer o gênero nessa autoria coletiva – ela se apresenta principalmente como uma narrativa da história truká: “Nesta obra literária ‘No reino da Assunção, Reina Truká, o povo Truká escreve pela primeira vez sua versão da história’”¹². Começando com a descrição da colonização do sertão a partir de seu ponto de vista, e enfatizando sua presença no território antes da invasão portuguesa. Para contar essa história, as professoras fazem uso de pesquisa documental, mas também recorrem amplamente à oralidade para acessar a memória da comunidade, transitando organicamente entre mitos e fatos. Logo, além da história de seu território, elas contam também a retomada espiritual do povo com a redescoberta dos Encantos, preocupando-se, por fim, em registrar o calendário cíclico de plantio, apropriado para a comunidade. Sobre a origem do nome Truká, escrevem:

A origem do nome nunca teve quem descobrisse, pois esse nome Truká vem dos Encantos. Acilon passou algum tempo sem saber o nome dessa aldeia. Depois da viagem ao Rio de Janeiro, ele trabalhou com a cabocla Luizinha e Antônio Cirilo mais de um mês para descobrir o nome da aldeia junto aos encantos. Um dia deitou e sonhou¹³.

Esse trecho ilustra bem a natureza holística da visão de história truká, onde na narrativa da origem da identificação atual do grupo, que em outro momento do livro se apresenta como descendente dos Kariri, há uma grande ênfase na preservação dos nomes dos sábios e lideranças que reconstruíram o povo, de sua memória, e uma valorização da espiritualidade envolvida no processo de reconstrução identitária. Em tudo isso, *No Reino da Assunção, Reina Truká* se caracteriza como uma obra típica de um estilo narrativo caro à literatura indígena brasileira contemporânea, em que memória, mitologia, história e saberes práticos se mesclam e são contadas a partir de uma intensa recriação da oralidade pela escrita (PACHAMAMA, 2020; KAMBEBA, 2018; DORRICO, 2018). E esse formato também foi seguido pelos autores de *Kapinawá - Territórios, Memórias e Saberes*, um coletivo docente que trabalhou entre 2013 e 2016 para contar, de forma transversal, a história da formação de seu território – hoje um parque nacional – e registrar aqueles saberes que podem ser escritos e

¹² PROFESSORAS TRUKÁ (org.). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE, 2007. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%CC%A7a%CC%83o-reina-truka/> Acesso em: 7 maio 2023.

¹³ PROFESSORAS TRUKÁ (org.). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE, 2007. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%CC%A7a%CC%83o-reina-truka/> Acesso em: 7 maio 2023.

ensinados a seus jovens. Nessa obra também amplamente ilustrada, a história do sertão segue a linha do tempo da formação do território kapinawá, com grande ênfase nas datas coloniais e republicanas importantes na configuração desse território. A narrativa também recorre à memória coletiva para enfatizar as invasões sofridas e registrar as suas resistências:

Uma das vantagens a nosso favor nessa luta contra os grileiros foi os conhecimentos que nós tínhamos sobre a mata, uma vez que os capangas dos coronéis desconheciam completamente os caminhos e a passagem que nós, Kapinawá, conhecíamos. No entanto, os capangas usavam armas de fogo de alto calibre. Já nós, índios e índias, utilizávamos armas de madeiras¹⁴.

A valorização da oralidade e a importância de registrar a memória do grupo estão muito fortes nessa obra. Além disso, há uma transversalidade natural no conteúdo do livro, que não se atém à história como definida pelo Ocidente: além de descrições geográficas e botânicas, que incluem calendários de plantio e descrição de plantas medicinais usadas pelas rezadeiras, há ainda uma narrativa do processo etnogênico de formação da própria identidade kapinawá a partir da redescoberta do Toré e dos Encantos. E, assim como o livro dos Truká, a autoria coletiva e a narrativa na primeira pessoa do plural reforçam as características comunitárias do grupo.

Essas obras, ao mesmo tempo didáticas, memorialísticas e históricas, são apenas exemplos de um movimento muito maior de professores de escolas indígenas, que procuram adaptar as exigências nacionais às suas tradições específicas de educação, preservando a sua cultura e, em diversos casos, a própria língua, mas dando às suas crianças a oportunidade de se inserirem também na sociedade nacional e reivindicarem os direitos de todos os cidadãos brasileiros. Essas exigências educacionais dialogam com os próprios movimentos políticos indígenas que, mesmo lutando contra uma gradual e persistente política etnocida que, desde o século XVIII, esforça-se por diluir as suas identidades na de “caboclos” (MACEDO, 2004), continuam a resistir, muitas vezes recorrendo a estratégias etnogênicas, principalmente no Nordeste, onde proliferam processos de retomada identitária com grupos se mesclando e se reinventando, como no caso dos Fulkaxó, identidade surgida dos povos Kariri, Fulni-ô e Xocó no sertão de Alagoas (FERNANDES, 2013)¹⁵.

¹⁴ KAPINAWÁ: territórios, memórias e saberes. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2016. Escrito por professoras e professores Kapinawá. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/kapinawa/> Acesso em: 7 maio 2023.

¹⁵ CARVALHO, Jéssica. Voltar para continuar: processo de retomada indígena no Maranhão. *CIMI-Conselho Indigenista Missionário*. 12 abr. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/04/retomada-indigena-maranhao/#:~:text=A%20retomada%20%C3%A9%20um%20processo,do%20Estado%20e%20da%20colonizac%20ao>. Acesso em: 7 mai. 2023.

E mesmo registrando as muitas violências cometidas contra seus autores, esses livros nunca caem no discurso da extinção, da desolação ou mesmo do trauma. Quando os Kapinawá afirmam que enfrentaram os capangas dos grileiros apenas com armas de madeira, eles não o fazem para reivindicar um lugar de vítimas fadadas à derrota, pelo contrário, afirmam esse fato apenas após declararem as suas vantagens na luta contra os invasores, enfatizando terem sido salvos justamente por seus conhecimentos da mata, reforçando, assim, o seu protagonismo e o seu lugar no mundo, no passado e no presente, ou seja, o seu lugar na história¹⁶. Desse modo, tais obras despontam como ferramentas otimizadas de crítica aos discursos racistas generalizantes e etnocidas, dispostos em livros e práticas letivas da Educação Básica não-indígena – ferramentas criadas pela agência dos próprios atores sociais originários.

Considerações finais

Em todo esse contexto, atestamos que, sem negar o etnocídio e sempre denunciando a violência contra os seus povos, os escritores e os professores indígenas têm hoje procurado enfatizar o seu lugar no presente e no futuro, procurando desconstruir as representações racistas ainda dominantes no Brasil e propagadas pelo ensino de História, gerando debates públicos em torno das tentativas de supressão de suas vidas, culturas e histórias. Esse posicionamento, por sua vez, responde à situação atual da Educação Básica nas escolas não-indígenas, visto que, apesar da obrigatoriedade de ensino de História e Cultura indígenas ser hoje uma realidade, estudos acadêmicos vêm demonstrando a persistência dos estereótipos do “índio genérico” no imaginário dos estudantes, o que preconiza, a seu turno, a continuidade do discurso da extinção indígena nessas mentes. Tal discurso que, se foi criado pela historiografia imperialista do século XIX, foi assimilado no século XX também por uma historiografia crítica que queria falar pelos vencidos, mas que terminou por incorporar, na sua narrativa, a ideia de que, após o trauma da desolação da conquista, os indígenas estariam gradualmente se extinguindo.

Contra esse conjunto de representações preponderante nas páginas de historiadores, professores e alunos não-indígenas é que se levantam as vozes dos intelectuais e docentes originários, que estão respondendo ao silenciamento dos livros didáticos brasileiros acerca de suas identidades com a produção de suas próprias obras. A sua produção didática

¹⁶ KAPINAWÁ: territórios, memórias e saberes. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2016. Escrito por professoras e professores Kapinawá. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/kapinawa/> Acesso em: 7 mai. 2023.

bebe em tradições retóricas, artísticas e epistemológicas que desprezam a excessiva divisão em disciplinas científicas imposta pelo Ocidente. Assim, além de História, são obras que discutem Geografia, cultura, espiritualidade, costumes, estando, nesse aspecto, em sintonia também com a literatura indígena contemporânea, a qual usa e, ao mesmo tempo, supera os gêneros literários ocidentais, apresentando-se, a partir disso, como uma resposta à História dominada pelos discursos oficiais, os quais ainda recorrem a imagens do “índio genérico” e falam em “descobrimento do Brasil”. Nas obras de autores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Julie Trudruá Dorrico, Eliane Potiguara, Yagarê Yamã, Márcia Kambeba e Graça Graúna, mitos, memórias e poética se misturam em narrativas que são, ao mesmo tempo, tradicionais e originais e que enfatizam identidades para negar enfaticamente os discursos de extinção e desolação indígena propagados pela historiografia latino-americana.

Nesse sentido, o ensino de História das escolas nacionais brasileiras pode em muito se beneficiar se trazer para suas salas de aula as vozes e os pontos de vista indígenas, suas obras e práticas, para tentar diminuir, cada vez mais, o número de estudantes que respondem com um “sim” à pergunta “Em sua opinião, os índios do Brasil estão acabando?”.

Referências

Documentos

BBC News. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor; entenda. *UOL Educação*. 19 abr. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-entenda.htm#:~:text=BBC%20News%20Brasil%20-%20Voc%C3%AA%20j%C3%A1,nas%20escolas%20reproduzem%20o%20estere%C3%B3tipo> Acesso em: 7 maio 2023.

CARVALHO, Jéssica. Voltar para continuar: processo de retomada indígena no Maranhão. *CIMI-Conselho Indigenista Missionário*. 12 abr. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/04/retomada-indigena-maranhao/#:~:text=A%20retomada%20%C3%A9%20um%20processo,do%20Estado%20e%20da%20colonizacao>. Acesso em: 7 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18 abr. 2016, Seção 1, Pág. 43. 11 nov. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf Acesso em: 11 maio 2023.

GÓES, Tony. [Quem critica fantasia de índio não entende o que é o carnaval](#). *Folha de São Paulo*, fev. 2020. Disponível em:

<https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2020/02/quem-critica-fantasia-de-indio-nao-entende-o-que-e-o-carnaval.shtml> Acesso em: 7 maio 2023.

KAPINAWÁ: territórios, memórias e saberes. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2016. Escrito por professoras e professores Kapinawá. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/kapinawa/> Acesso em: 7 maio 2023.

MELATTI, Júlio. *Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais*. 25 maio 1999. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/notas/n-cgnt.pdf> Acesso em: 7 maio 2023.

MUNDURUKU, Daniel; PRIETO, Heloisa. *Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de história: manual do professor*. São Paulo: Richmond Educação, 2021. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/livro-literatura/antologia-de-contos-indigenas-de-ensinamento-tempo-de-historias/> Acesso em: 11 maio 2023.

PROFESSORAS TRUKÁ (org.). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE, 2007. Disponível em: <http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%C3%A7%C3%A3o-reina-truka/> Acesso em: 7 maio 2023.

SANTOS, Esmeralda. Entenda por que ninguém deveria se “fantasiar” de negro ou de índio. *Revista Cláudia*, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/entenda-por-que-ninguem-deveria-se-fantasiar-de-negro-ou-de-indio/#:~:text=A1%C3%A9m%20da%20sexualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20C3%ADndio,os%20estere%C3%B3tipos%20s%C3%A3o%20muito%20parecidos> Acesso em: 7 maio 2023.

Bibliografia

ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo. Povos Indígenas e “História Geral do Brasil”: Permanências de Depreciação e Negação em Varnhagen. *Revista Expedições*, Morrinhos, v. 11, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/10668 Acesso em: 30 nov. 2022.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 nov. 2022.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino; OLIVEIRA, João Pacheco. Prefácio. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa. *Protagonismo Indígena na História*. Tubarão: UFFS, 2016. p. 7-14.

ARANTES, Adlene; LIMA, Renilson. A temática indígena no livro didático de história do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de aliança - pe. *Revista de extensão e*

iniciação científica da UNISOCIESC, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://reis.unisociesc.com.br/index.php/reis/article/view/374> Acesso em: 30 nov. 2022.

BARROS, Paulo. Cultura e resistência indígena na historiografia da Conquista. *Clio*, v. 1, n. 14, p. 187-212, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24922> Acesso em: 30 nov. 2022.

BASTOS, Iva. *O Índio nas Percepções de Discentes e Docentes e nas Representações de Livros Didáticos de História da Escola Unidade Integrada Municipal Governador Archer Em Codó/MA*. 2018. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Ciências Humana – História) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010. p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhyz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2022.

BICALHO, Poliene; MACIEL, Roseli; OLIVEIRA, Fernanda. O Dia do Índio na escola não indígena - uma Tradição que precisa ser (Des)Inventada: do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008. *Revista História em Reflexão*, v. 15, n. 31, p. 102-128, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14839> Acesso em: 30 nov. 2022.

BLOSSER, Bret, By the Force of Their Lives and the Spilling of Blood: Flechero Service and Political Leverage on a Nueva Galicia Frontier. In: MATTHEW, Laura E.; OUDJIK, Michel. *Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2007. p. 289-316.

BREGUEDO, Enilze de Souza. *Literatura indígena nas obras complementares do PNL D de 2010 a 2013*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourado-MS, 2020.

BRITO, Edson Machado de. O Ensino de História como Lugar Privilegiado para o Estabelecimento de um Novo Diálogo com a Cultura Indígena nas Escolas Brasileiras de Nível Básico. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados/MT, v. 11, n. 20, p. 59-72, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/624> Acesso em: 30 nov. 2022.

BRITO, Edson Machado. Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo. *Revista Ñanduty*, v. 3, n. 3, p. 65-83, 2015.

BRUIT, Hector. Derrota e simulação: os índios e a conquista da América. *Revista Resgate*, v. 2, n. 1, p. 9-19, 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645463> Acesso em: 30 nov. 2022.

BRUIT, Hector. *Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COHN, Clarice. Escolas indígenas no Maranhão: um Estudo sobre a experiência dos professores Indígenas. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 107-121.

CUNHA, Manuela C.; CASTRO, Eduardo. Vingança e temporalidade: os Tupinambás. *Anuário Antropológico*, v. 10, n. 1, p. 57-78, 2018. Reedição do volume 10, 1986. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6354> Acesso em: 30 nov. 2022.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno (org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Fi, 2020.

FERNANDES, Florestan. *A função da guerra na sociedade Tupinambá*. 3. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2006.

FERNANDES, Ulisses (org.). *Fulkaxó: Ser e viver Kariri-Xocó*. São Paulo: Sesc-Sp, 2013.

GALLOIS, Dominique. Programas de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus Modelo de Escola. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 25-45.

GRAÚNA, Graça. Escrivivência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno (org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 19.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília, DF: MEC: SEF, 2001.

GRUZINSKI, S.. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 321-342, set. 2003.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 37-38.

KAMBEBA, Márcia. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 39-44.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Com Que Sangue Foram Feitos Meus Olhos? Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. *Revista Teias*, v. 22, p. 11-27, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000500011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2023.

LEÓN-PORTILLA, M. *A conquista da América Latina vista pelos índios: Relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

MACEDO, Helder. Revolvendo os escombros do “Desaparecimento”: proposta para uma História Indígena no Sertão do Seridó. In: ENCONTRO NORDESTINO DE HISTÓRIA – MEMÓRIA E HISTÓRIA, 5., 2004, Recife. *Anais [...]*. Recife, ANPUH, 2004. p. 1-10.

MONTE, Nietta. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 47-68.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. 2001. Tese (Livre Docência em Antropologia) - Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MOREIRA, M. G. de A. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 175–188, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/34131> Acesso em: 30 nov. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (org.). *Ensaio em interculturalidade: literatura, cultura e direitos de indígenas em época de globalização*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 173-183.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura – o reencontro da Memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81-84.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. *História e direitos humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NAVARRO, Alexandre Guida. As cidades lacustres do Maranhão: as estearias sob um olhar histórico e arqueológico. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História*, v. 21, n. 3, 2017. p. 126-142. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3055/305560681012/305560681012.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

NEVES, Eduardo Góes. *Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia central*. São Paulo: Ubu, 2022.

NOVAK, Eder; MARQUES, Ivana; SANTOS, Angelita. Historicidade, alteridade e diversidade: os desafios do ensino de história e cultura indígena nas escolas. *Revista História em Reflexão*, v. 15, n. 31, p. 214-244, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14846> Acesso em: 30 nov. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfdbdjy6zm/?lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2022.

OLIVEIRA, Susane R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. *Representações culturais da América Indígena*. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2015. p. 59-80.

ORLANDI, Eni. *Terra à Vista! Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

LOUDJIK, Michel R., RESTALL, Matthew. Mesoamerican Conquistadors in the Sixteenth Century. In: MATTHEW, Laura E., LOUDJIK, Michel. *Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2007, p. 28-64.

PACHAMAMA, Aline. Boacé Metlon Palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno (org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 26-41.

RAMOS, R. dos S. Literatura indígena, possibilidades em sala de aula. *Revista brasileira de educação, cultura e linguagem*, v. 5, n. 10, p. 127-141, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6602> . Acesso em: 10 maio 2023.

RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SAMPAIO, L. S.; SILVA, R. R. da. Literatura Indígena na Escola: A Teoria a Favor da Prática no Ensino. *Revista Água Viva*, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842> . Acesso em: 10 maio 2023.

SANTIAGO, Leia; BLANCH, Joan; CARVALHO, Marco. La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores / Indigenous theme in history teaching: resources for teachers. *Clio & Asociados*, v. 22, p. 8-16, 2016. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8142/pr.8142.pdf Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, Eduardo Natalino As conquistas de México-Tenochtitlan e da Nova Espanha. Guerras e alianças entre castelhanos, mexicas e tlaxcaltecas. *História Unisinos*, v. 18, n. 2, p. 218-232, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2014.182.02> Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, Maria Cristina. Caminhos historiográficos na construção da História Indígena. *História Unisinos*, v. 21, n. 3, p. 337-350, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/download/htu.2017.213.04/6390/57112>. Acesso em: 15 maio 2023.

SCHAEFER, Andressa Bierhals. *A literatura indígena na escola: da invisibilidade ao aparecimento*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157773> Acesso em: 10 maio 2023.

SCHROEDER, Susan. Introduction: The Genre of Conquest Studies. In: MATTHEW, Laura E.; OUDJIK, Michel. *Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2007. p. 5-27.

SCHUSTER, A. J.; GARCIA, L. G.; ALMEIDA, F. O. de. Da Pré-História para a História indígena no Baixo São Francisco: Arqueologia do Período de Contato dentro de um Contexto Kariri. *Revista Habitus - Revista Do Instituto Goiano De Pré-História E Antropologia*, v. 18, n. 1, p. 179-206, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/7873> Acesso em: 14 maio 2023.

SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. Introdução. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-24.

SILVA, Edson. Índios em Pernambuco no século XIX: a ideia de civilização pelo trabalho. In: BARBOSA, Maria José. *“Civilização” de índios em Pernambuco no século XIX: a mão-de-obra indígena*. Maceió: Oliver, 2021. p. 12-17.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. As diversidades étnicas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 140-164.

SILVA, Kalina Vanderlei. Agência indígena na Conquista do Sertão: estratégias militares e tropas indígenas na ‘Guerra dos Bárbaros’ (1651-1704). *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 78-91, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/31722> Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Kalina Vanderlei. Guerra indígena como Guerra Colonial na América Portuguesa do sec. XVI: táticas e estratégias Tupi na Conquista da Paraíba e do Rio Grande do Norte. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 8 out. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/81332> Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da. A nova história indígena: um olhar atemporal. *Manduarisaw*, Manaus, n. 3, p. 23-35, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/5313> Acesso em: 30 nov. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TETTAMANZY, Ana Lucia. Prefácio: Falas à Espera de Escuta. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando (org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 15-26.