



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Pedro Henrique Sassone Cupertino

UM DICIONÁRIO DE CONCEITOS RELACIONADOS À HISTÓRIA INDÍGENA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Crislayne Gloss Marão Alfagali

Rio de Janeiro,
Abril de 2023.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Pedro Henrique Sassone Cupertino

UM DICIONÁRIO DE CONCEITOS RELACIONADOS À HISTÓRIA INDÍGENA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de História da PUC-Rio.

Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali

Orientadora

Departamento de História – PUC-RIO

Profa. Dra. Patrícia Coelho da Costa

Departamento de História – PUC-RIO

Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa

IFP/PROFHISTÓRIA - UESPI

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2023

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Pedro Henrique Sassone Cupertino

Graduou-se em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense. É professor com atuação no setor privado e servidor público da rede municipal de Barra Mansa/RJ. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, História Indígena e História do Brasil do Colonial.

Ficha Catalográfica

Cupertino, Pedro Henrique Sassone

Um dicionário de conceitos relacionados à história indígena para o ensino de História / Pedro Henrique Sassone Cupertino ; orientadora: Crislayne Gloss Marão Alfagali. – 2023.
125 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2023.
Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História. 3. Dicionário. 4. Conceitos. 5. História indígena. 6. Povos originários. I. Alfagali, Crislayne Gloss Marão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

*Dedico este trabalho aos meus aluno e
em memória de minha avó
Nilza Sassone.*

Agradecimentos

À minha mãe Tania Sassone, por não medir esforços e sempre me apoiar em todos os momentos da minha vida, principalmente nos momentos mais difíceis. À minha irmã Rivana Sassone, que mesmo longe mantemos contato diariamente dando apoio e força um para o outro para os desafios da vida. Deixo registrado que sem vocês não conseguiria estar escrevendo esta dissertação. À minha sobrinha Nina que é a minha maior incentivadora.

À minha orientadora Crislayne Moss Marão Alfagali, que durante todo o processo de orientação não mediu esforços para que esta dissertação estivesse pronta. E também pela sensibilidade e humanidade quando mais precisei de apoio por problemas pessoais. À professora Juçara da Silva Barbosa Mello que ministrou duas disciplinas no programa do mestrado, da qual foi de imensa ajuda para esta dissertação.

Agradeço também aos professores que participaram do exame de qualificação: João Paulo Peixoto Costa e Patrícia Coelho da Costa, pelas críticas construtivas que foram de grande valor para que esta dissertação fosse construída.

Ao programa de mestrado profissional – o ProfHistória – e a PUC – RJ por me proporcionar uma formação continuada que pudesse contribuir para o Ensino de História.

A todos meus alunos, esta dissertação tem um pouco de cada um de vocês.

Por último, não menos importante, à minha filha Liz por me dar força em continuar essa jornada com altos e baixos, por ter assistido diversas aulas no meu colo quando ainda era bebê. Com toda certeza, nos momentos em que pensei em desistir desta pesquisa, mesmo sem saber, ela foi meu combustível para seguir em frente.

Resumo

SASSONE, Pedro Henrique. Um dicionário de conceitos relacionados à história indígena para o ensino de história. Orientadora: Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali. Rio de Janeiro, 2023. 110p. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Departamento de História, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

O caminho a ser percorrido pela Nova História indígena parece ser longo e sem fim. Por muito tempo, ou melhor, por séculos, os povos originários tiveram um lugar marginalizado na história, quando tinham um lugar. O resultado dessa construção histórica parece persistir até os dias atuais no Ensino de História. Ao ingressarem nos anos finais do ensino fundamental, os alunos chegam com uma visão construída acerca desses povos carregada de preconceitos, estereótipos e desinformações. Mesmo passada mais de uma década da promulgação da lei nº 11.645, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados do ensino fundamental e médio em todo país, a dificuldade em se romper com uma historiografia e um ensino pautado no Eurocentrismo é desafiadora. Foi visando superar tais perspectivas que esta dissertação propõe a elaboração de um dicionário de conceitos históricos relacionados à história indígena para o Ensino de História, com ênfase no 7º ano do ensino fundamental, que possibilite redimensionar o papel dos indígenas nos processos históricos como protagonistas de sua própria história, assim como possa contribuir para uma história antirracista.

Palavras-Chave

Ensino de História; Dicionário; Conceitos; História indígena, Povos originários.

Abstract

SASSONE, Pedro Henrique. A dictionary of concepts related to Indigenous people history for history teaching. Advisor: Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali. Rio de Janeiro, 2023.110p. MSc. Dissertation – ProfHistória – Departamento de História, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

The path to be taken by New Indigenous History seems to be long and endless. For a long time, or rather, for centuries, Indigenous people have had a marginalized place in History, if they had a place at all. The result of this historical construction seems to persist to nowadays in history education. When entering the final years of elementary school, students arrive with a constructed view of these people loaded with prejudices, stereotypes, and misinformation. Even after more than a decade since the promulgation of Law No. 11,645 in 2008, which makes the study of indigenous and Afro-Brazilian history and culture mandatory in public and private elementary and high schools throughout the country, the difficulty in breaking with a historiography and teaching based on Eurocentrism remains challenging. It was with the aim of overcoming such perspectives that this dissertation proposed the development of a dictionary of historical concepts related to Indigenous people history for History Teaching, with an emphasis on the 7th grade of elementary school that allows for a resizing of the role of Indigenous people in historical processes as protagonists of their own history, as well as contributing to an anti-racist History.

KeyWords

History Teaching; Native Indigenous; Dictionary; Concepts; Native Peoples.

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1. Caminhos para uma Nova História Indígena.....	16
1.1 Historiografia e História Indígena.....	16
1.2 O uso de fontes históricas indígenas no Ensino de História.....	26
1.3 O Ensino de História e a temática indígena.....	30
Capítulo 2. Por um Dicionário para o Ensino de História indígena.....	39
2.1 Breve histórico dos dicionários.....	39
2.2 A escolha dos verbetes dicionário.....	42
Capítulo 3. Construção do Dicionário de Conceitos da História Indígena	52
Considerações Finais.....	112
Fontes	114
Referências Bibliográficas	114

Índice de Ilustrações

Figuras

Figura 1	87
Figura 2.....	88
Figura 3.....	89
Figura 4.....	90

Gráficos

Gráfico 1.....	45
----------------	----

Quadros

Quadro 1.....	44
Quadro 2.....	45
Quadro 3.....	97

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

Marc Bloch. **Apologia da História ou o
ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge
Zahar, 2001, p. 65

Introdução

O resultado deste trabalho começou a ser pensado em 2007, ano que ingressei no curso de licenciatura de História na Universidade Federal Fluminense. Pode parecer estranha essa premissa, mas foram justamente as inquietações e desafios percorridos na faculdade que começou a despertar meu interesse pela temática indígena. Mesmo sendo considerado um curso de excelência na área de história, durante os cinco anos em que estudei na UFF, as disciplinas ofertadas com a temática indígena foram limitadíssimas.

Entrei na faculdade como um enorme admirador e entusiasta da história indígena no continente americano como um todo. Porém durante a graduação os desafios começam a se mostrar latentes. Durante toda a graduação consegui fazer apenas uma disciplina com a temática indígena, voltada para os povos indígenas da época pré-colombiana, com ênfase na região da mesoamérica.

A falta de disciplinas para uma história indígena começou a me fazer questionar o lugar que essa temática ocupava na História. Se em um curso de formação de professores de história e historiadores a carência era visível, imagina nos estabelecimentos educacionais brasileiros? Foi nessa atmosfera de complexidade que decidi estudar temas ligados a história moderna na Inglaterra. Fruto deste estudo, entreguei minha monografia sobre os movimentos sociais ingleses nos séculos XVII e XVIII, momento de consolidação do capitalismo. Após minha formação em 2012 comecei a lecionar história em instituições públicas e privadas. Era notória a falta de material didático nas escolas acerca da temática indígena. Os próprios livros didáticos utilizados durante todo esse tempo apresentavam lacunas significativas da história indígena. Tema que será melhor abordado no capítulo um desta dissertação.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas para se trabalhar a história dos povos indígenas nas aulas de história – passando desde preocupava-me em preparar uma série de materiais didáticos que pudessem mostrar essa história silenciada, e negligenciada. Eram documentos mostrando a história desses povos, participando ativamente dos processos históricos.

Depois de um tempo afastado dos estudos acadêmicos resolvi retoma-los. Em 2017 iniciei uma especialização em Ensino e pesquisa em História do Brasil na Unisum, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos e buscar uma atualização

bibliográfica da História do Brasil. Para minha surpresa, novamente nenhuma disciplina oferecida pelo curso abordou a temática indígena.

Foi nessa conjuntura de dificuldades em encontrar campos de estudos acerca da história indígena nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas que me deparei com o ProfHistória. No programa pude fazer duas disciplinas voltadas para história indígena, além é claro de desenvolver minha dissertação voltada para esse campo de estudo. Pensar como o ensino de história aborda a temática me possibilitou compreender os desafios e demonstrar como é possível fazer com que essa história consiga chegar no espaço escolar. O dicionário surgiu como mais uma ferramenta que contribuísse para essa lacuna na história indígena.

Ministrando aulas de História desde 2014 em instituições de ensino públicas e privadas, e por todo esse período é notório como ainda o ensino de História carrega uma leitura que privilegia recortes eurocêntricos em detrimento dos povos indígenas e africanos. Lecionando desde 2015 no município de Barra Mansa/RJ, pude perceber o quanto a temática indígena aparece pouco no currículo de história e quanto ela não é contemplada da forma que deveria nos livros didáticos.

Para Edson Kayapó As escolas e seus currículos, acompanham a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda depositando-os em um passado remoto da História nacional. E quando são lembrados nas aulas são em períodos bem específicos, como o da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ, 2019, p. 59).

Basicamente a história dos povos indígenas aparece concentrada na matéria do sétimo ano do ensino fundamental, condicionada à história europeia, na época da expansão marítima e comercial dos séculos XV e XVI. No sexto ano do ensino fundamental, o tema aparece no povoamento da América e posteriormente em um mapeamento bem superficial dos diversos povos que se espalharam pelo continente americano. No oitavo ano, encontra-se ligada à política de consolidação do império brasileiro e seu projeto de integração ao território nacional. No nono ano do ensino fundamental, a situação vai ficando cada vez mais complicada e a percepção é que esses povos vão sumindo do fluxo da história. Aparecem somente na chamada “questão indígena” e nos conflitos enfrentados por esses povos no século XXI. Isso torna claro

como a História do Brasil ainda privilegia um recorte histórico eurocêntrico em detrimento dos povos originários e afrodescendentes.

Os desafios enfrentados pelos povos indígenas atualmente no território brasileiro passam por uma série de motivações. Invasão à suas terras em nome da exploração de recursos naturais, preconceitos, racismos, violações aos direitos das mulheres, escassez de alimentos causada por uma política econômica desenvolvimentista que destrói o meio ambiente, entre outros. Todo esse contexto cria uma conexão com a história disciplina, que de acordo Marc Bloch: “Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado”. (BLOCH, 2001, p. 66). Isto é, o presente e suas problemáticas e inquietações despertam as narrativas históricas do passado, que ao serem revisitadas podem receber novas leituras.

É a partir deste cenário que sempre que possível lanço mão de artifícios e estratégias que tragam uma releitura da história tendo como centralidade esses povos e grupos que por muito tempo foram marginalizados e silenciados da história do Brasil. A partir de documentos históricos, as famosas fontes históricas, os alunos são apresentados a textos e imagens que trazem consigo narrativas históricas negligenciadas no ensino de história. Como é o caso da temática indígena onde há um desconhecimento da história desses povos por parte dos discentes. A falta de conhecimento desses povos é produto direto de uma história que por muito tempo tentou silenciá-los e aniquilá-los, em prol de um projeto nacional engendrado por grupos dominantes que controlavam as narrativas históricas e buscavam por meio destas legitimar suas posições de poder.

É bem verdade que com o advento da lei nº 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história da cultura indígena e afrodescendente nas escolas em todo território nacional, o currículo de História começou a sofrer modificações e as temáticas indígenas, que são o cerne desta pesquisa, começam a aparecer com mais frequência no ambiente escolar, assim como as pesquisas em cursos de pós-graduação. A própria necessidade em criar uma lei a nível nacional com raio de ação em todo ensino básico revela o quanto tais narrativas históricas eram marginalizadas.

Ainda assim, o simples fato de falar nas aulas de história sobre os povos originários não é suficiente, pois ainda vivemos em um ensino pautado no Eurocentrismo em sua essência, carregado de racismo, estereótipos e silenciamentos de narrativas históricas, fazendo com que tais povos sejam considerados inferiores em

todos os níveis de sua existência. É preciso muito mais para que a História indígena se estabeleça como parte fundamental da História Brasil. Sem os povos originários e sem os povos africanos é impossível compreender a formação da nossa sociedade no tempo. Utilizo a palavra “povos” para designar a grande diversidade e heterogeneidade dos indígenas e africanos que formaram e formam nosso país.

De acordo com Ailton Krenak, essa visão de mundo eurocêntrica era produto da crença de que os brancos colonizadores europeus ocupavam o resto do mundo trazendo consigo, e externando uma humanidade esclarecida em encontro de uma humanidade obscurecida, trazendo à luz da civilidade e modernidade para esses povos que viviam de forma cosmológica diferente (KRENAK, 2019, p. 16-17).

Com o objetivo de romper com essa narrativa persistente no ensino de história comecei a levar fontes históricas que trouxessem um protagonismo indígena na história, na tentativa de romper com visões reducionistas de que os povos originários apenas fossem apêndices de uma história europeia. Desde minha graduação e posteriormente na especialização, trabalhei os grupos sociais na época moderna que de certa maneira são deixados de lado por uma história elitista que privilegia os grupos dominantes que estão no poder. Por isso a história vista de baixo defendida por Thompson, que procurou resgatar grupos esquecidos historicamente sempre me seduziu (THOMPSON, 1966).

Para Edward Palmer Thompson, a crise do historicismo e a crítica a uma história política, que tinha por definição privilegiar grupos dominantes que exerciam o poder na sociedade, abrem espaço para se estudar a história da “gente comum”, os dominados historicamente. Compreender que existem outras narrativas históricas que participaram do processo histórico tornou-se fundamental elemento para os estudos da história (THOMPSON, 2012, p. 185).

As ideias de Thompson trazendo para o epicentro da história os coletivos esquecidos e silenciados unem-se ao grande movimento dos povos indígenas no Brasil na década de 70, que começam a reivindicar o seu lugar como protagonistas de sua própria história. A construção de uma nova história indígena tem por objetivo romper com a visão de como a história, marcada por uma leitura eurocêntrica e elitista, enxergava e descrevia os povos originários. Os estudos de Thompson contribuíram para a importante aproximação da antropologia com a história produzindo uma história cultural que vai ser a essência da nova história indígena.

Esta dissertação nasceu da necessidade de trazer para o ensino de História, discussões importantes para a temática indígena que sirvam de subsídio para as aulas de

História, tanto para docentes, quanto discentes que ainda enfrentam certas dificuldades em romper com estereótipos criados historicamente, assim como contribuir para uma história sem viés eurocêntrico permitindo que os povos originários tenham seu reconhecimento na história do Brasil.

A ideia de elaborar um dicionário de conceitos relacionados à história indígena para o ensino de história foi pensada justamente no ambiente escolar. Ao levar documentos históricos e posteriormente trabalhar esses documentos nas aulas, percebi uma série de questionamentos e perguntas acerca desses povos, contendo uma enorme carga de desinformação, assim como uma história pautada em uma visão de mundo unívoca e homogênea, que não bastava apenas ministrar aulas sobre a história indígena. Era preciso inicialmente desconstruir a história por dentro dela, trazendo para as aulas alguns conceitos importantes que tivessem por finalidade contribuir para uma reconstrução histórica livre de preconceitos e estigmas construídos socialmente.

A presente dissertação é dividida em três capítulos. No primeiro capítulo buscou-se compreender como a historiografia brasileira e o ensino de história trataram a temática indígena e os desafios da disciplina histórica na atualidade. Foi inevitável uma reconstrução de como os povos indígenas foram tratados ao longo da história. Também foi preciso demonstrar como esses povos ainda aparecem no ensino de história, destacando os problemas enfrentados nas aulas de história.

No segundo capítulo buscou-se analisar a confecção de dicionários voltados para as ciências humanas, principalmente na história do Brasil e sua importância e contribuição para historiografia, assim como para o ensino de história. Além de mostrar como os conceitos foram escolhidos para serem discutidos no dicionário para uma história indígena.

O terceiro capítulo culmina com a elaboração do dicionário de conceitos relacionados à história indígena para o Ensino de História. O produto da dissertação – o dicionário – apresenta-se como a própria finalidade propositiva deste estudo, tornando-se objeto de análise da mesma. Sua produção busca preencher uma lacuna que ainda necessita de uma maior atenção no ensino básico de história.

Capítulo 1. Caminhos para uma Nova História Indígena

1.1 Historiografia e História Indígena

No Capítulo 1 desta dissertação serão abordados aspectos da história indígena e sua construção ao longo da historiografia brasileira apontando mudanças e rupturas. Será subdividido em três partes. Na primeira parte será abordado como a historiografia brasileira tratava a história indígena e seus desafios na contemporaneidade. A segunda parte irá contemplar o uso de fontes históricas na história indígena e como mudanças de perspectivas por parte dos historiadores acerca do olhar em direção às fontes históricas já existentes e novas ajudaram na construção de uma nova visão sobre os povos indígenas. E na terceira e última parte será apresentado o como o ensino de história trata a história indígena, destacando continuidades, rupturas e desafios na atualidade.

O presente texto não tem como pretensão fazer uma análise completa do surgimento da disciplina histórica no Brasil, porém faz-se necessário um breve mapeamento do contexto histórico pois sua constituição como um campo científico do conhecimento privilegiou um recorte histórico excludente de grande parte da população brasileira (indígenas e negros), que ainda hoje perpetua certas visões construídas ao longo de séculos.

O século XIX é determinante para a consolidação da História como disciplina. Sua profissionalização e institucionalização em universidades (já no século XX) marca um conhecimento histórico pautado em métodos científicos. Na esteira desse processo, temos o nascimento oficial da historiografia brasileira. Com a independência do Brasil e a consolidação do Estado nação, a História ganha destaque como ferramenta importante para a construção de uma identidade nacional.

Nesse sentido, o Estado brasileiro imperial organizou estruturas para reconstruir uma história que de certa forma criasse uma identidade nacional. Em 1838, temos a criação do arquivo público do império destinado a preservar a memória da nação. O surgimento do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), também em 1838, marca uma instituição voltada para a produção de uma História nacional comprometida com a construção de valores que garantissem delineamento de um perfil para a nação brasileira (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Como muito bem salienta Francisco Falcon, em *Domínios da História*, esse período é marcado pela hegemonia da história política na produção historiográfica já

que o Estado torna-se por excelência o objeto da produção histórica (FALCON, 2011, p. 59). Isso explica a preferência pelas instituições e aparelhos burocráticos atrelados ao Estado e por personagens importantes, heróis nacionais e de grande poder na sociedade. Evidentemente, essa linha historiográfica excluía boa parte da população indígena e africana na formação do Estado nação. A utilização de fontes históricas estava concentrada nas fontes ditas oficiais do Governo, como tratados, planos militares, ofícios régios etc.

No entanto, Manoel Luiz Salgado Guimarães chama a atenção para o fato de que a produção de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas. O trabalho do IHGB em criar uma história nacional visava construir um padrão de brasileiro homogêneo e, de acordo com Manoel Luiz Salgado Guimarães, a ruptura com a metrópole portuguesa não significou uma mudança brusca na ideia do Estado-nação brasileiro, que tinha como objetivo a manutenção territorial e um projeto civilizatório, em meio a uma sociedade marcada pela diversidade de povos, tendo como pedra angular a presença indígena e africana, que eram considerados inferiores cultural e cognitivamente (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

A análise de Salgado mostra que o próprio governo imperial reconhece a importância do elemento indígena no período de consolidação territorial do império do Brasil, em um momento de definição de fronteiras. Isto é, de maneira evidente os índios foram importantes para a consolidação do Estado nacional Brasileiro e de suas possessões. No entanto, é lógico que esse reconhecimento do índio como integrante da sociedade brasileira foi interessante para o Estado-nação que nesse momento estava se constituindo, assim como suas áreas fronteiriças, com o objetivo de controlá-los politicamente e consequentemente ter acesso às suas terras. Vânia Moreira, em um trecho de seu artigo sobre o ofício do historiador e a questão indígena, deixa clara a importância dessa presença:

O interesse pelos índios não era, contudo, puramente científico, nem tampouco se explica inteiramente pela estética poética do indianismo que, como se sabe, arrebatoou o espírito dos letrados românticos do período. Além desses fatores, muitos contemporâneos reconheciam que os índios representavam um dos mais complexos setores da geopolítica imperial que, àquela altura, estava centrada na consolidação do território do Império. Nas regiões de fronteira internacional, fatias importantes do território estavam povoadas por populações indígenas tribais e relativamente independentes. A soberania do Estado nesses lugares só estaria assegurada se, de fato, o Império fosse capaz de controlar e submeter aquela população e demonstrar

posse efetiva sobre o território. A criação de uma política indigenista capaz de integrar os índios ao sistema social e político do Império era, portanto, uma questão estratégica que, além disso, justificava-se por meio dos ideais e princípios humanitários e filantrópicos do período. Muitas das novas missões religiosas para a “catequese e civilização” dos índios “selvagens”, criadas ao longo do Segundo Reinado, foram, por isso mesmo, localizadas em regiões de fronteira, segundo a lógica *uti possidetis, ita possideatis*. (Moreira, 2010, p. 55-56).

É pautado nessa ideia de dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a numa tradição de civilização e progresso, que Francisco Adolfo de Varnhagen tem a missão de elaborar a primeira História Geral do Brasil. No entanto, a tarefa era amplamente difícil em um país marcado por tanta diversidade de povos e culturas. É nessa concepção de identidade nacional que o IHGB marca a ausência dos índios na abordagem sobre a formação da nacionalidade, da cidadania e da política durante o período imperial, dizendo que o lugar do indígena seria fora da história, seria exatamente fora dos livros de história e encaixados na seção de etnografia. O papel do historiador era servir a pátria, servir a monarquia ao narrar uma história aos moldes de uma visão eurocêntrica, de heróis nacionais brancos e pertencentes às elites, excluindo dessa narrativa, negros e indígenas. Ou seja, o papel do historiador era apenas obter informações sobre a língua, cultura e povos indígenas, para buscar um meio de civilizá-los ao modelo do homem branco colonizador, isto é, o índio seria um selvagem sem história (VARNHAGEN, 1854, p. 15).

Em suma, a história produzida no período imperial brasileiro e ensinada nas escolas era política, monárquica e nacionalista, associada à construção de identidade nacional, construída com um protagonismo de heróis nacionais brancos e descendente direto dos europeus. É evidente que essa escolha historiográfica negligenciava a centralidade dos povos indígenas e africanos no processo histórico cultural em construção.

Toda essa produção historiográfica imperial irá influenciar o ensino de história nas escolas. De acordo com Circe Bittencourt, essa tradição escolar de silenciar os povos indígenas, é fruto da historiografia vigente da época e sua aproximação com o saber didático escolar (BITTENCOURT, 2013, p. 15).

Durante boa parte do século XIX e início do século XX, o famoso manual didático de história, elaborado por Joaquim Manuel de Macedo, *Lições sobre a História* (1861-1863), carregou a visão de História produzida por Varnhagen. Em relação à abordagem da temática indígena na obra de Macedo (1915), o autor designa o termo

"Gentio" para referir-se aos povos que aqui já viviam, sendo o termo usado para assinalar povos não civilizados, de hábitos selvagens e de costumes diferentes e estranhos. Para a construção de uma história nacional, aceitar que um povo tão atrasado fizesse parte da nação, na perspectiva dos intelectuais da época, era reconhecer que não conseguiríamos ser uma nação civilizada. Os indígenas seriam selvagens, sem história e o contato com o elemento europeu seria a porta de entrada para a civilização (MACEDO, 1915, p. 38).

Segundo Macedo, a figura do índio na consolidação da sociedade brasileira era negativa já que para ele o elemento indígena representava atraso intelectual e consequentemente científico:

O gentio não conhecia artes, nem sciencias, nem indústria; um ou outro recurso, o trabalho, uma ou outra Idea que as artes, as sciencias, e a indústria poderiam ter ensinado fácil e suavemente, elle adivinhára, urgindo pela necessidade, em pregava com rudeza. [...] E deviam estar assim atrasados em civilização, pois estavam sempre preocupados em guerrear (Macedo, 1915, p. 50).

No século XX, houve uma mudança na historiografia, como aponta Circe Bittencourt. Os livros didáticos escritos por João Ribeiro trouxeram uma nova abordagem que se preocupava em demonstrar algumas das qualidades herdadas dessas culturas na constituição do povo brasileiro em seu processo de miscigenação, porém são retratadas como selvagens violentos e vítimas das crueldades dos colonizadores (BITTENCOURT, 2013, p. 115).

A mudança de perspectiva no período não representou uma ruptura eurocêntrica da história do Brasil. A partir da década de 30 do século XX, com a publicação de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, criou-se uma ideia de formação social da sociedade brasileira sob a égide de uma harmonia racial no Brasil. Mesmo não sendo Freyre quem cunhou o termo **democracia racial** (criado por Arthur Ramos), sua leitura historiográfica da época contribuiu para perpetuação da ideia de que no Brasil as relações de dominação entre colonizador e colonizado foram mais atenuados do que em outros países:

O português (...) por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com a mulher de cor. Pelo intercurso com a mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigora e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável a ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação – contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos

de raça, apenas os preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação, senão biológica, social (Freyre, 2003, p. 74-75).

A obra de Freyre contribuiu para disseminar a ideia de que a miscigenação, isto é, a incorporação dos índios na sociedade brasileira, faria esses desaparecerem ao longo da história, como alguns estudos da época que apontavam para o seu desaparecimento em algumas regiões. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, acreditava-se que os índios integrados à colonização iniciavam um processo de aculturação, de mudanças culturais progressivas que os conduziriam à assimilação e conseqüentemente à perda da identidade étnica (ALMEIDA, 2011, p. 14.).

A miscigenação como elemento angular na formação do povo brasileiro fez surgir estudos acerca do mito da democracia racial no Brasil. A ideia de que, no Brasil, os povos africanos e indígenas foram incluídos na sociedade brasileira de forma mais harmônica e que a escravização desses grupos teria sido mais branda contribuiu para mascarar a grande desigualdade estabelecida pelo escravismo na sociedade brasileira e tirou um pouco a questão racial do cerne dos problemas sociais brasileiros. Discussões que são caras às ciências sociais até os dias atuais, na medida em que a obra de Freyre não vê o racismo como estrutural da sociedade brasileira. De todo o modo, as contribuições de Freyre não devem ser esquecidas já que foi um dos primeiros a reconhecer o valor da contribuição cultural indígena e negra para a formação de uma identidade legitimamente brasileira:

(...) os europeus e seus descendentes tiveram (...) de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – a dos brancos com as mulheres de cor – de ‘superiores’ com ‘inferiores’ (...). A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação (Freyre, 2006, p. 33).

Portanto, a obra de Freyre pode ser considerada um marco nas discussões raciais de formação de um Brasil multiétnico e pluricultural. Porém o peso das relações de miscigenação a partir de um grupo dominante branco, seria atenuante na visão do autor que considerava o português e seu empreendimento colonial como o “menos cruel nas

relações com os escravos ”. (FREYRE, 2006, p. 265). Isso deixa claro que para o autor existiu dominação e violência por parte de elemento colonizador, contudo o hibridismo e a miscigenação da sociedade brasileira possibilitaram que tanto indígenas como africanos formassem as bases da sociedade brasileira de forma harmônica e não totalmente excludente. Atualmente, as discussões em torno do impacto da democracia racial no Brasil é tema recorrente no ensino de história para uma educação étnico-racial.

Para Edson Kayapó a mistura das três raças articulada à ideia da “democracia racial” dará a tônica da tendência historiográfica e educacional nas primeiras décadas do século 20, em que as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características culturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional. (KAYAPÓ, 2019, p. 67). A força dessa leitura historiográfica foi tão impactante que até os dias atuais ainda encontramos resquícios no ensino de história.

No decorrer do século XX, a história indígena permanece seguindo a ideia do índio integrado à sociedade brasileira, com o processo de miscigenação e mestiçagem em curso, além de uma grande premissa por parte do Estado e alguns setores da sociedade de que o desaparecimento dos povos indígenas seria inevitável. Toda essa atmosfera contribuiu para uma estagnação e reprodução de preconceitos no ensino básico.

A partir da década de 80 do século XX, a história indígena acoplada à leitura marxista, começa a ganhar novos rumos: ela seria parte de uma estrutura econômica que arrastou os índios a serem vítimas de um processo capitalista dominante em curso, que teria produzido uma história dos povos vencidos, dando ênfase demasiadamente a uma violência generalizada contra esses povos. Isso de fato ocorreu, porém tal visão produziu uma história de vitimização, excluindo a participação indígena dos eventos históricos e condicionando-os a espectadores de uma história global europeia.

Para o historiador John Monteiro, especialista em História indígena, temos que tomar cuidado com essa abordagem de vitimização do índio. A violência, as guerras, as epidemias e as catequeses não podem ser superdimensionadas, pois retiram dos indígenas seu papel de sujeitos históricos ativos na construção do mundo colonial. Essa história dos índios como povos vencidos produz uma sensação de condicionamento de sua história a uma história totalizante europeia. A partir dos 90 do século passado, temos uma grande mudança na historiografia acerca do protagonismo e agenciamento dos índios ao longo da história. Demonstrando que mesmo submetidos à violência e a

um processo de dizimação de seus grupos, o elemento indígena soube resistir e negociar sua sobrevivência, chegando até os dias atuais, contrariando muitas previsões de sua extinção ao longo do século XX.

A mudança brusca na história indígena teria vindo mesmo nas décadas finais do século XX e no início do século XXI com o surgimento da chamada nova História Cultural e suas mudanças de perspectivas e novos objetos historiográficos. José D'Assunção Barros destaca o alargamento de variados estudos antes negligenciados pela historiografia, como a cultura popular, as representações, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais variados, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de cultura. (BARROS, 2005, p. 126).

Essa nova História Cultural também se aproxima de outros campos das ciências humanas, como principalmente da antropologia. É nessa aproximação que temos a noção de cultura ganhando novas análises e significados, oxigenando a nova história indígena.. De acordo Cecília Azevedo, a noção de cultura como produto histórico, dinâmico e flexível conduz a novas abordagens sobre relações de contato que, priorizando as ideias de apropriação e ressignificação cultural, questionam e complexificam o conceito de aculturação¹ (AZEVEDO, 2009, p. 25). Essa aproximação da história e da antropologia foi tão intensa que temos o surgimento de uma vertente historiográfica denominada nova História Cultural. O presente trabalho de pesquisa não tem como pretensão fazer uma análise minuciosa desse evento, porém devido à sua importância, faz-se necessária uma revisão acerca de seus fundamentos e impactos na historiografia que vai influenciar a história indígena.

Segundo Ronaldo Vainfas, mesmo recebendo esse nome recentemente - em torno de 20 anos - a História da Cultura é herdeira direta da chamada história das mentalidades que tem sua origem nas escolas dos *Annales*, mais especificamente da década de 60 do século passado, quando temos uma crise no forte economicismo na historiografia. Segundo Vainfas, a crítica em recortes estruturalistas fez desmoronar uma visão sistêmica da sociedade (VAINFAS, 2011, p. 119).

Determinismos, estratégias móveis orientando as ações humanas foram colocadas de lado, favorecendo abordagens etnográficas na História, tendência que coloca em foco a consciência, as intenções, os motivos, as atitudes e crenças de atores,

¹ O termo aculturação será discutido de forma mais específica no capítulo 3 sobre o dicionário para o ensino de história indígena.

abrindo caminho na História para aspectos antes negligenciados que serão os eixos principais da história cultural (AZEVEDO, 2009, p. 40).

É inegável o quanto a chamada história das mentalidades influenciou a História cultural, porém não podemos deixar de registrar que existe diferença entre elas. No Brasil, foi Ciro Flamarion Cardoso quem criticou os historiadores das mentalidades por se dedicarem ao estudo do periférico, negando as totalidades sintéticas da história (VAINFAS, 2018, p. 118). A história das mentalidades seguia no caminho de uma inércia das estruturas mentais, colocando-as praticamente independentes e autônomas em relação à dinâmica social e histórica. Já a História cultural vai criticar essa suposta tendência estática das estruturas mentais, levando em consideração os aspectos de mudança e mutação dessas estruturas e atores sociais ao longo do tempo.

No que diz respeito ao legado deixado pela história das mentalidades, e muito trabalhado pela História cultural, temos a preocupação com as linguagens e representações mentais, enfocando especialmente nas maiorias invisíveis e anônimas da história. Em suma, a História cultural coloca as manifestações das massas coletivas em evidência, destacando temas antes negligenciados pela história, tais como: festas, rituais, morte, universo mítico e religioso (AZEVEDO, 2009, p. 40).

Dessa forma, essa inovação historiográfica trazida pela chamada História Cultural contribuiu para o surgimento de uma nova história indígena. Uma das características mais peculiares da História Indígena é sua vocação para interdisciplinaridade. Tal interdisciplinaridade – teórica e metodológica – favorece que as temáticas relativas à História Indígena sejam abordadas com a complexidade necessária. A conjugação dos saberes linguísticos, antropológicos, históricos, a análise de fontes escritas e orais, bem como o estudo da cultura material produzem um vasto conhecimento sobre esses povos (CAVALCANTE, 2019, p. 29).

Na esteira dessas novas interpretações da historiografia até 1970/1980, de acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, as narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os indígenas pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles (ALMEIDA, 2017, p. 19). A partir de 1970, a influência do marxismo e sua concepção sistêmica denuncia esse heroísmo europeu colocando os povos indígenas em um processo global de conquista, imposição cultural. Entretanto, mantendo muito da visão anterior de que eles teriam sido meros expectadores da sua história, incapazes de agir perante a superioridade dos europeus, enfatizando a violência, a fuga, rebeldia como

únicos caminhos de resistência. Para Maria Regina Celestino de Almeida, essa historiografia enraíza-se no ensino de história e no imaginário do povo brasileiro, a partir da ideia de que o índio desempenha sempre um papel secundário, agindo de acordo com os estímulos do colonizador e sendo utilizados por esses em alguns momentos como massa de manobra para seus interesses (ALMEIDA, 2019, p. 13).

João Pacheco de Oliveira nos chama atenção para o fato de que mesmo com o contato dos povos indígenas com o Estado e o colonizador não podemos cair em concepções reducionistas, que veriam o processo de dominação como uma relação de sujeição absoluta onde o polo dominado não desempenharia também uma função ativa reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebe do polo dominante. (OLIVEIRA FILHO, 1988, p. 10)

Importante destacar o papel de luta e resistência dos povos originários durante o final do século XX, com a organização dos povos indígenas em âmbito nacional, impulsionados pela redemocratização do Brasil e as discussões acerca de uma nova constituição a de 1988 que reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, Artigo 231).

Nesse sentido, todo esse cenário de luta dos povos indígenas, reivindicando seu lugar na história e seu direito à terra, influenciou historiadores a rescreverem as narrativas históricas sob a perspectiva de uma participação ativa dos índios na história do Brasil. De acordo com Marc Bloch, a História não é o estudo do passado, mas sim uma forma de conhecimento do passado, e o conhecimento do passado modifica-se e transforma-se, pois a História produz-se a partir das “inquietações” do Presente, e o Presente acontece a cada passo (BLOCH, 2001, p. 86).

A partir da década de 90 e todo contexto de luta pela inclusão dos direitos indígenas na constituição de 1988, a literatura sobre os povos indígenas começa a ganhar outro olhar. Em 1992, Manuela Carneiro da Cunha organizou um importante livro: *História dos índios no Brasil*, que apresenta uma vasta literatura sobre a história dos povos indígenas, trazendo novas perspectivas desde o período pré-colonial, passando pelo período colonial e chegando até os séculos posteriores. Dessa vez, a literatura denuncia a invisibilidade dos povos indígenas, destacando os índios como sujeitos históricos atuantes no processo de encontro entre esses dois mundos (CARNEIRO, 1992).

O revisionismo historiográfico na história indígena vai ganhar destaque definitivo no final do século XX, com os estudos do historiador e antropólogo John Manuel Monteiro. Caberia um capítulo à parte apenas para falar do impacto de sua produção historiográfica para História indígena. Sua contribuição para a chamada nova história indígena é profunda. Em seus estudos, novas perspectivas colocam os índios como agentes e protagonistas da História do Brasil da qual eles também fizeram parte e continuam fazendo. Em sua obra intitulada *Negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, fruto de sua tese de doutorado, Monteiro desmonta a ideia de que a mão de obra indígena foi pouco utilizada na América portuguesa, assim também como destaca a importante atuação, visibilidade e protagonismo dos índios na construção da sociedade colonial da capitania de São Paulo, evidenciando que a dinâmica da conquista e da colonização dependia em grande parte das populações indígenas, cuja atuação se dava com base na dinâmica de suas próprias sociedades (MONTEIRO, 1994, p. 9).

Em seu importante estudo intitulado: *Tupis, Tapuias e Historiadores*, John Manuel Monteiro tece importantes críticas aos fatores excludentes que fazem com que os indígenas não sejam considerados atores legítimos de sua história: um primeiro estaria relacionado ao fato de que grande parte dos historiadores considera não possuir ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. O segundo é a complicada visão em tratar os povos indígenas em via de desaparecimento. Uma abordagem minimamente compreensível se levarmos em consideração o registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos ao longo da História do Brasil. (MONTEIRO, 2001, p. 4).

Acerca do primeiro ponto destacado por John Monteiro sobre serem povos ágrafos, é bem verdade que ainda existem povos indígenas que seguem uma tradição oral, tendo na oralidade sua principal fonte histórica que necessita de um contato e conhecer a língua nativa utilizada. Por outro lado desde 1500 existem uma gama de documentos escritos tanto pelos próprios indígenas quanto por outras pessoas que contam a história de vários povos. José Ribamar Bessa Freire destaca que a UERJ publicou um livro *Os Índios em Arquivos do Rio de Janeiro*, em dois tomos, listando uma variedade de fontes históricas sobre os povos indígenas no Brasil.

O segundo ponto não se sustenta na atualidade, já que mesmo com todos os intercursos sofridos pelos povos indígenas, a ideia de desaparecimento seja por extermínio ou por uma integração ao Estado brasileiro, mostrou-se falha. Atualmente o

território brasileiro conta com uma grande diversidade de povos além do número absoluto de indígenas terem aumentado de acordo com o censo de 2022.

É sempre importante destacar que a atmosfera de organização e luta dos índios torna-se um movimento importante para influenciar a historiografia. Lideranças indígenas uniram-se contra um modelo persistente de colonização que impôs uma dominação agressiva aos povos originários. Defendendo costumes e tradições, defendendo o acesso à terra, os indígenas reivindicaram seu lugar na história.

No ano de 2000, temos uma grande conferência dos povos indígenas reunindo inúmeras lideranças de diferentes etnias, que reivindicam entre muitas coisas o ensino de História indígena nas escolas, contando a história sob uma perspectiva que pudesse romper com o eurocentrismo no ensino básico. A Conferência Indígena 2000 foi uma resposta dos povos indígenas, do movimento negro e populares à comemoração dos 500 anos do Brasil. Um movimento que ficou conhecido como “Brasil outros 500”. Entre as reivindicações dos povos originários, encontramos “que a verdadeira história do país seja reconhecida e ensinada nas escolas, levando em conta os milhares de anos de existência das populações indígenas nesta terra”.²

A partir do início do século XXI, um número considerado de lideranças indígenas começou a ingressar nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades espalhadas pelo Brasil, ocupando diversos cursos e em especial de ciências humanas. Esse grupo vem produzindo pesquisas importantes sobre suas etnias e denunciando as mazelas da conquista e integração dos índios na sociedade capitalista que ainda está em curso. A eles juntam-se intelectuais indígenas de relevo que foram importantes para a própria articulação do movimento indígena. Nomes como Ailton Krenak, Daniel Mundukuru, Edson Kayapó, Márcia Mura, Davi Kopenawa, Kaká Werá Jecupé, entre outros, representam essa reescrita de narrativas da história dos índios no Brasil sob uma perspectiva dos próprios indígenas.

1.2 O uso de fontes históricas indígenas no Ensino de História

De acordo com José Assunção Barros, “Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e

² I Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, 2000.

interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história (BARROS, 2020, p. 5).

É a partir das fontes históricas que o historiador extrai as informações para reconstruir as narrativas históricas. Elas correspondem à matéria prima da disciplina histórica. Existe uma grande variedade de fontes que o historiador utiliza em seu ofício. Assunção acrescenta que são ‘fontes’ tanto os textos escritos de todos os tipos, como também o são as fotografias, os objetos de cultura material ou quaisquer outros conteúdos e materiais que os historiadores utilizem como vestígios para apreender a história um dia vivida e para, concomitantemente, escreverem a História no outro sentido, o de produto de um campo de saber (BARROS, 2020, p. 9).

Nos últimos anos, o uso de fontes históricas tornou-se uma das estratégias para melhor compreensão dos processos históricos no ensino de História da educação básica. No próprio programa ProfHistória, são muitas as dissertações que escrevem sobre sua importância no ensino e aprendizagem dos discentes. Em sua dissertação de mestrado do programa ProfHistória, Alex Carbonel Pereira, nos deixa claro essa relação de relevância da fonte no ensino de História: “Desse modo, articulando fontes históricas com Ensino de História o professor pode historicizar em sua prática de pesquisa e ensino as fontes históricas indicando imagens que faltam ao presente” (PEREIRA, 2020, p. 6).

Nesse sentido, as fontes ajudam os alunos a enxergarem elementos que são subjetivos na disciplina histórica, trazendo para o visual, o palpável os processos históricos. Além é claro de apresentar um conjunto variado de fontes que são desconhecidas pelos alunos. É evidente que a preocupação do ensino de História na educação básica não é tornar o aluno historiador ou querer que ele domine e conheça todas as fontes, mas tentar mostrar, como bem salientou Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, em artigo acerca das fontes históricas e sua utilização em sala de aula, que a história é uma disciplina que se produzem narrativas e discursos que se apresentam conflitantes. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.7).

Dessa forma, a importância de se trazer uma fonte histórica para o ambiente escolar é que o aluno possa refletir o porquê de algumas narrativas serem negligenciada nos livros de história, como bem acontece com as fontes históricas indígenas do período colonial, que pouco aparecem no ensino básico. E, quando apresentadas pelo professor, cria-se uma grande surpresa por parte dos discentes que se

mostram entusiasmados em querer saber mais sobre o temática e histórias não contadas. Partindo da minha própria prática em sala de aula, certa vez levei um documento mostrando que um indígena chamado Arariboia conseguiu obter perante a Coroa portuguesa uma mercê (concessão de um benefício por serviços prestados ao rei), obtendo um título de nobreza no novo mundo, fato desconhecido pela turma.

É partindo dessa breve contextualização sobre fontes históricas e sua importância para o ofício do historiador que partiremos para a importância de sua utilização no ensino de História em sala de aula e sobre especificamente os desafios da utilização das fontes históricas indígenas.

De acordo com Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, a produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. É fazer o aluno perceber como o historiador constrói uma narrativa histórica a partir de um documento produzido em uma determinada época (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 15).

É evidente, como já foi mencionado no texto, que a pretensão não é transformar o aluno em um historiador, porém essa aproximação com a fonte permite que ele desenvolva uma criticidade na construção do processo histórico. Além de observar a existência de outras narrativas históricas sobre a mesma temática. Isso ocorre ao apresentar novas fontes ou ao lançar um novo olhar sobre fontes já existentes. E, no caso específico das fontes sobre as populações indígenas, destacando as produzidas por esses povos, tornam-se fundamentais, pois rompe com uma tendência de conhecer e manusear determinar fontes que contam uma história sob apenas uma perspectiva histórica que ainda prevalece dominante no ensino de história atual.

Importante destacar a grande quantidade de fontes históricas produzida pelos próprios povos indígenas. Em livro recente Georges Baudot e Tzvetan Todorov em *Relatos astecas da conquista*, destacam uma rica literatura produzida por indígenas, que detém um valor excepcional tanto para história da América quanto para compreender uma representação de nossos antepassados, tem como visão de mundo os próprios grupos indígenas que fizeram parte desse processo de conquista e invasão do continente americano (BAUDOT; TODOROV. 2019, p. 8).

Um bom exemplo sobre um fato histórico narrado acerca de diferentes ângulos que explicitam o conflito de narrativas que utilizam fontes históricas diferentes é o processo de independência do Brasil. A participação de D. Pedro I no processo de

ruptura com Portugal é muito bem destacada no ensino de História da educação básica. Mas quais alunos já ouviram uma participação dos índios nesse processo Histórico?

João Paulo Peixoto Costa em artigo publicado em 2016 demonstra como indígenas participaram de maneira ativa nos envolvimento militares do processo de independência do Brasil. De acordo com Peixoto:

Os índios participaram ativamente desse contexto de indefinições políticas, quando se colocava em jogo o destino de suas conquistas e as possibilidades para o futuro. Atenderam as chamadas de recrutamento diante de situações de conflito bélico por tradicionalmente exercerem funções de defesa do Estado. Ainda que obedecessem a ordens superiores, as comunidades indígenas não deixaram de expressar seus interesses e manifestar fidelidade aos projetos que consideravam vantajosos (Peixoto, 2016, p. 246).

De acordo com o autor, os índios operavam em uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que eram recrutados e estavam submetidos aos instrumentos institucionais de poder, no novo país que se formara àquela altura, eles de certa forma se aproveitavam da situação para requerer estatutos específicos que mantinham certos privilégios como grupo.

Peixoto também nos apresenta uma valiosa fonte histórica que demonstra participação ativa dos índios nesse processo. Seria um Abaixo-assinado dos índios de Maranguape, de 13 de fevereiro de 1823, requerendo o perdão real por sua participação no enfrentamento das tropas lusitanas no processo de independência. Posteriormente, o próprio D. Pedro I reconhece a luta dos povos no processo concedendo-lhes a liberdade.

O documento foi produzido enquanto eles estavam presos contando sua versão da revolta e pedindo libertação a Dom Pedro. Foi escrito por autoridades brancas da província, que haviam acabado de destituir seus inimigos políticos no Ceará (os que jogaram os indígenas na cadeia), contavam com a aliança dos indígenas e se apoiaram na versão destes para viabilizar o requerimento. A fonte pode ser trabalhada pelos alunos a partir de vários prismas.

É muito interessante a análise desse ocorrido, pois além de mostrar a participação ativa dos índios pegando em armas durante o processo de independência do Brasil, demonstra um profundo conhecimento destes com a ordenação jurídica da época ao confeccionarem um documento em padrão de uma cultura diferente da sua, mas que opera de acordo com seus interesses de reconhecimento, de luta e visibilidade.

Assim como ocorre com a temática indígena, o uso de fontes históricas desse tipo no ambiente escolar é preterida em detrimento de outras fontes que apresentam uma

narrativa histórica da cultura do homem branco dominante, que impôs sua visão de mundo aos povos dominados.

1.3 O Ensino de História e a temática indígena

É evidente que toda a produção historiográfica, abordada na primeira parte do capítulo 1, iria influenciar o que seria ensinado na disciplina de História nas escolas. Importante estabelecer essa relação intrínseca entre o saber historiográfico e o saber escolar. Para Circe Bittencourt a produção intelectual de cada período tem influência na produção didática, criticando em partes essa ideia bastante difundida no ensino de História acerca da defasagem entre a produção acadêmica e o saber escolar. (BITTENCOURT, 2013, p. 105).

Ao que parece, o maior problema concentra-se na intencionalidade de que esses temas que apresentam narrativas contrárias àquela chamada de “oficial” que é essencialmente eurocêntrica e do branco colonizador possam ganhar cada vez mais notoriedade, começando a servir como uma ferramenta de contestação. De acordo com John Monteiro, populações indígenas são povos invisíveis em grande parte da história que se ensina convencionalmente nos materiais didáticos, assim como a historiografia profissional também tende a liquidar rapidamente com as populações indígenas em suas narrativas (MONTEIRO, 1999, p. 237-238).

Desde fins do século XIX e durante boa parte do século XX, a história indígena seria contada praticamente sob uma perspectiva eurocêntrica.³ Os índios teriam um lugar secundário na história, e muitas vezes nem lugar na história teriam, como vimos. Essa narrativa foi tão forte durante décadas que, ainda hoje, o ensino de história enfrenta desafios porque essa perspectiva está enraizada na cultura do povo do brasileiro, assim como no ambiente escolar, produzindo uma série de estereótipos e preconceitos acerca da cultura indígena.

Como bem salienta Michael Apple, o currículo de história é produto das tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e moldam a sociedade de um país (APPLE, 2005, p. 59). Logo a inserção da temática indígena no ensino de História representa uma reivindicação legítima dos povos originários que tiveram sua história silenciada e preterida por muito tempo.

³ O conceito de eurocentrismo será melhor abordado no capítulo 3.

O currículo de História ainda privilegia uma narrativa das classes dominantes. Currículo, segundo o Dicionário de ensino de História, pode ser entendido como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada. Ainda pode ser associado à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um plano comum (GABRIEL, 2019, p. 73).

Isso explicaria o porquê de alguns recortes temáticos terem privilégios na história em detrimento de outros. De acordo com Antonio Almeida Neto, no ensino de história, os índios surgem desempenhando papéis secundários ou aparecem na posição de vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação. Sua aparição, frequentemente, fica restrita ao primeiro contato com o colonizador português para, logo em seguida, perecer no tempo histórico (NETO, 2015, p. 106).

Não seria difícil presumir que esse papel secundário, invisibilizado e silenciado historicamente dos índios, como já foi explicado, influenciaria sua representação no livro didático. Não pretendo aqui fazer uma discussão profunda acerca do ensino de história indígena e sua apresentação nos materiais didáticos, primeiro porque não é o objetivo dessa dissertação e segundo porque já existe uma vasta literatura sobre a temática. Entretanto faz-se necessário a discussão de alguns pontos importantes.

Em um país marcado por grandes desigualdades sociais, e uma tradição secular onde o livro didático ainda apresenta-se como o instrumento mais importante para o conhecimento histórico, é um grande desafio para o docente superar representações históricas forjadas por séculos. De acordo com Sandor Bringmann, o livro didático, por sua capacidade de sintetizar e organizar conteúdos, continua sendo o principal instrumento pedagógico utilizado pelos professores da educação básica (BRINGMANN, 2021, p. 58).

A questão central é que mesmo com mudanças importantes e acréscimos de conteúdos sobre a história indígena, a temática ainda encontra-se atrelada a uma visão eurocêntrica da história. A representação do índio no livro didático de história prevalece inferiorizada em detrimento da cultura europeia, das grandes narrativas dos heróis nacionais. Em sua dissertação de mestrado do próprio ProfHistória, Macdone Ramos Neves nos chama atenção para a importância da lei 11.645/2008 e seu impacto na produção dos livros a partir da data, destacando sua relevância em conter mais elementos indígenas, porém faz uma ressalva de grande utilidade, destacando a

necessidade de analisar como esses elementos são apresentados e representados historicamente nesse material, para não reproduzir imagens preconceituosas e estereotipadas desses grupos (NEVES, 2020, p. 33).

Segundo Bittencourt, o livro didático apesar de ser o material didático mais utilizado no ambiente escolar não deve ser a única ferramenta pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem (Bittencourt, 1993, p. 296). É notório que as críticas sobre sua produção, e as dificuldades de acesso a outros materiais, principalmente no ensino público, como a acesso à internet, televisão, mídias, computador, material para impressão etc., são bem contundentes, no entanto é importante atentar para a utilização de outras ferramentas didáticas na medida do possível.

É pensando nesse cenário que propus a criação do dicionário, como um material de apoio aos estudantes do ensino básico, para ser mais uma ferramenta didática na difícil tarefa de despertar um pensamento crítico sobre temática indígena ainda pouco explorada nas escolas e carregada de preconceitos e estereótipos pelos discentes

Desde a promulgação da lei 11.645/2008, que torna o ensino da cultura indígena obrigatório no ensino básico, o tema vem ganhando notoriedade no meio acadêmico e no ambiente escolar. Em um país marcado pela forte presença africana e indígena, é surpreendente a necessidade de se promulgar uma lei federal que obrigue as escolas públicas e particulares a abordarem a temática.

Segundo Munakata, o livro didático consolida um saber e os seus cânones, reafirma uma tradição, define simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, ocultando conflitos intelectuais, sociais e morais (MUNAKATA, 2007, p. 137).

Partindo desse cenário, as reivindicações pelo ensino da história indígena nas escolas em todo território nacional ganham grande impulso com a promulgação da Lei 11.645/200. Para Thiago Leandro Vieira Cavalcante, a lei foi uma política afirmativa conquistada pelos movimentos indígenas e indigenistas, porém, também revela que em pleno século XXI a história e a cultura indígena continuam negligenciadas na organização curricular do ensino básico (CAVALCANTE, 2020, p. 11).

É igualmente importante destacar como a temática indígena aparece nos livros didáticos e como isso ajuda na perpetuação de uma visão de inferioridade cultural e cognitiva dos povos indígenas por parte dos alunos. De acordo com Fernando Gaudereto Lamas, a representação dos indígenas nos livros didáticos e a forma como

eles são mostrados, reforçam a ideia de diferença em relação ao europeu, sempre levando em consideração a descrição e análise a partir do olhar europeu (LAMAS, 2016, p. 132).

Para Thiago Cavalcante, mesmo com uma maior inserção dos temas indígenas nos livros didáticos, o modelo eurocêntrico ainda prevalece. A própria divisão da história (Pré-História, antiga, medieval, moderna e contemporânea) permanece a mesma em pleno século XXI. A própria linearidade do tempo e do espaço ainda privilegiam recortes eurocêntricos e do colonizador. A ideia de que a História do Brasil tem início com a chegada dos portugueses em 1500 permanece forte no ensino de História nas escolas (CAVALCANTE, 2010, p. 17).

Para exemplificar, Lamas analisa o livro didático de Gilberto Cotrim “Saber e Fazer História”, do 7º ano do Ensino Fundamental. Quando trata do escambo a ênfase recai sobre a forma amigável de relacionamento entre os civilizados europeus e os selvagens indígenas. Neste caso, fica implícito que o mérito da relação ser amigável é totalmente do europeu, uma vez que ele é quem é apresentado como o estrangeiro pacífico (LAMAS, 2016, p. 133).

Para Juliana Scheneider Medeiros, o eurocentrismo tem papel primordial na invisibilidade dos povos indígenas no ensino de história ao reproduzir uma narrativa que privilegia personagens europeus, que majoritariamente coloca a história do Brasil como puro reflexo dos acontecimentos europeus (MEDEIROS, 2008, p. 52).

Medeiros acrescenta que o ensino de História nas escolas ainda reproduz uma história do Brasil homogênea e única sob a perspectiva de formação de uma nação sem conflitos e revoltas. Esse mecanismo produz uma sensação de passado unívoco asfixiando as inúmeras vozes que historicamente fizeram parte da História do Brasil. Importante salientar a grande diversidade de grupos étnicos e culturais na formação e construção da nação brasileira que historicamente foram silenciados e apagados da consciência nacional. Os povos indígenas e os diversos povos oriundos das “Áfricas” ainda enfrentam inúmeros preconceitos e estereótipos na sociedade atual, seja pela sua cultura ou por seu modo de vida diferente do branco colonizador. Nesse sentido a temática indígena e africana nas escolas, ratificada pela lei 11.645/2008, torna-se fundamental na superação dos preconceitos sofridos por esses povos, veiculando informações que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade (MEDEIROS, 2008, p. 51).

Perguntas como: se índios tem história, se índio tem cultura...afirmações de que só é índio quem vive em floresta, aparecem com frequência nas aulas de história. É comum a reprodução por parte dos alunos de uma imagem de índio vivendo em aldeias ou isolados nas florestas, nus, com cocais e arcos e flechas, como sendo a única forma de ser índio. No entanto para Eduardo Viveiros de Castro em seu importante texto intitulado: *“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”*, o Estado a partir da década de 70 tentou emancipar os índios dos não índios, fazendo surgir uma imagem de índio supracitada acima, engessada e estática. Como se a cultura indígena fosse algo imutável e inferior às outras e que o caminho natural fosse à extinção dos índios ao longo da História. Ser índio é questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer, sua identidade não vai perecer com o tempo e com a interação cultural com outras culturas (CASTRO, 2006, p. 4).

João Pacheco nos chama atenção para o fato de alguns grupos indígenas atualmente, como o que ocorre com os da região nordeste do Brasil, apresentarem um contato histórico latente com europeus e africanos que remontam os primórdios do sistema colonial. Isso produz uma especificidade nesses povos de “índios misturados”, que por muito tempo foram colocados como não legitimador de sua identidade indígena. Isto é, esse contato, essa mistura, fez perder o seu estatuto de índio. (PACHECO, 2004, p. 19).

Entretanto Pacheco demonstra que esse processo de mistura e contato dos povos indígenas não eliminou a identidade étnica desses povos. Ela faz parte do processo histórico e reafirma que os indígenas atuais são fruto desses povos que ao longo do tempo passaram por emergências étnicas. (PACHECO, 2004, p. 40-41).

Portanto Pacheco problematiza a trajetória dessas populações. Apresentando os diferentes “momentos de mistura” gerados pelas políticas administrativas implementadas em um primeiro momento pelo Estado colonial português e, já no século XIX, pelo Império do Brasil. Evitou, assim, a condição indígena entendida como uma essência, pura, livre do contato com outros grupos e forneceu os elementos conceituais para que ela fosse percebida em sua historicidade, relacionada a situações específicas.

Desse modo, comecei a me questionar como poderia contribuir para o ensino de história indígena no ambiente escolar. Foi quando veio a oportunidade de ingressar no ProfHistória e produzir um material que sirva de instrumento facilitador do ensino-aprendizagem que contribua para uma educação étnico racial. No entanto, logo no início do mestrado, com a pandemia que assolou o país, fui tirado de dentro do espaço escolar

por quase um ano, e posteriormente o retorno com os alunos foi de forma parcial. Inicialmente a pesquisa seria trabalhar diversos tipos de fontes históricas indígenas com os alunos em sala, montando oficinas e despertando o ofício do historiador em analisar fontes. Diante do cenário, tive que repensar o projeto de pesquisa sem a minha principal base que eram os alunos e, conseqüentemente, o espaço escolar.

Foi nesse momento que pensei na construção de um dicionário de conceitos temáticos, voltado para História indígena a ser trabalhado principalmente com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, que pudesse contribuir com os discentes na tentativa de combater e superar visões eurocêntricas, preconceituosas e estereotipadas.

Durante boa parte da história do ensino de História no Brasil, a temática indígena sempre foi tratada como um apêndice da história europeia, como, aliás, ocorre com a história do Brasil como um todo. Quando a temática indígena aparecia na literatura era privilegiando as guerras de conquista, epidemias e a miscigenação. Com advento da Lei 11.645/2008, como vimos, demos um grande passo na inserção da temática indígena na educação básica. Grandes obras clássicas da história do Brasil contribuíram para perpetuar uma visão de passividade dos indígenas frente aos processos históricos e também para sua invisibilidade

A obra *História geral do Brasil* (2000), organizada por Maria Yeda Linhares, é um bom exemplo. Livro importante para se estudar a formação e a história do Brasil, porém com uma narrativa que silencia os grupos indígenas ao apenas mencioná-los, principalmente no encontro entre os dois mundos dando ênfase na conquista. O homem branco e colonizador dita o processo histórico ao seu modo. No capítulo 1, intitulado “Conquista e colonização da América portuguesa”, o autor Francisco Carlos Teixeira da Silva até faz uma importante crítica ao termo “descobrimento”, já que o território onde Cabral chegou em 1500 era ocupado pelos índios e disputado por diversos grupos em uma dinâmica histórica própria. Silva também nos mostra uma grande diversidade de grupos espalhados pelo território que posteriormente chamaríamos de Brasil. No entanto, no decorrer do capítulo o sujeito histórico indígena vai dando lugar ao homem branco colonizador e seus grandes feitos no Brasil colonial.

Pautada na crítica ao colonialismo na década 90, temos o livro de Dussel “*O encobrimento do Outro: O Mito da Modernidade*”. Dussel discorre como em 1492 se iniciou um fenômeno ético exclusivamente europeu, chamado “Mito da Modernidade”, com a viagem de Colombo em direção à Ásia. Esse “Mito” legitimou a violência e a negação do Outro. O éthos imposto pelos europeus encobriu a cultura e a

vida dos nativos ameríndios. Parte-se da ideia de que em 1492 se iniciou efetivamente o “Mito da Modernidade”. Este mito nasceu do confronto do europeu com o “Outro”, tendo em vista de controlá-lo, violentá-lo e dominá-lo. Dussel chama esse comportamento de um “ego conquistador, descobridor, colonizador da alteridade” (DUSSEL, 1993, p. 8).

Esse mito aparece na história quando o continente europeu se vê como centro e totalidade da história; logo, os outros continentes e povoados são vistos como áreas periféricas, passíveis de depreciação e coerção por apresentarem culturas distintas da europeia. A leitura de Dussel estava alinhada às críticas ao colonialismo, ao imperialismo engendrado pelos países europeus ao longo da história.

Seguindo na mesma linha, a chamada nova História indígena, tem nos estudos e trabalhos de Maria Regina Celestino Almeida, orientada por John Monteiro, novas ampliações de análises para se pensar o contato colonial entre esses dois mundos e seus desdobramentos, sempre destacando um protagonismo indígena na história. Em seu livro “Metamorfoses indígenas – Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro”, Celestino faz uma importante crítica à ideia de encontro e sua problemática consequência que seria a integração total das populações indígenas ao elemento colonizador e sistematicamente a perda, por meio da conquista e guerras, de suas culturas, identidades étnicas, passando a constituir um grupo que reagia aos estímulos externos do projeto colonizador (ALMEIDA, 2003, p. 26).

Dessa forma, o termo aculturação ganhou destaque no ensino de História, sendo difundido até os dias de hoje. O indígena com o contato com o europeu colonizador teria progressivamente sua cultura apagada, integrada, sofrendo mutações e produzindo uma nova cultura a partir desse contato. Entretanto, Maria Regina Celestino nos mostra outra leitura, destacando que a identidade de um grupo não é estática. Ele muda de acordo com o contexto e com o tempo histórico. Nesse sentido, as identidades dos povos indígenas vão se modificando e se adaptando aos seus interesses, sem que com isso percam sua cultura, sua identificação étnica e consequentemente sua identidade. Maria Regina Celestino analisa as relações de contato dos índios com os europeus, enfatizando as motivações e os interesses dos primeiros nos vários acordos, conflitos e negociações e a política de aldeamento dos índios na colonização como fundamental na ocupação do território (ALMEIDA, 2010, p.16).

Assim, destaca-se o importante papel das aldeias coloniais no processo de formação e desenvolvimento da sociedade colonial do Rio de Janeiro. Isso deixa claro o

papel preponderante do indígena como sujeito histórico e seu protagonismo na construção do que mais tarde chamaríamos de Brasil. O termo aldeias coloniais será melhor abordado no verbete aldeamento do dicionário.

Em seu livro “Os papéis dos intermediários na colonização do Brasil”, a historiadora Alida C. Metcalf destaca o papel primordial dos índios no processo de intermediar o encontro entre os dois mundos. Sem o indígena a colonização não seria viabilizada da forma que foi, e os portugueses sabiam muito bem disso. Para a autora a colonização sempre foi intermediada por terceiros, que agiam muitas vezes pelo seu interesse, negociando, interagindo, trocando mercadorias enquanto intermediários (METCALF, 2019, p. 35).

A leitura de Alida Metcalf mostra-se diferente da de Dussel, que propõe um encobrimento dos povos ameríndios por meio da imposição cultural dos europeus. Para Metcalf, a relação diádica não se sustenta, pois a colonização foi estabelecida levando em consideração o outro, isto é, os povos ameríndios. O comércio, a cultura, a língua foram elementos fundamentais para estabelecer a colonização da América. O encobrimento do outro inviabilizaria a colonização.

Em seu livro *A terra dos mil povos*, Kaká Werá Jecupé destaca que o Tupy serviu de exemplo para os colonizadores, pois sua presença era forte na sociedade brasileira. Inclusive fazendo com que os padres Anchieta e Luís Figueira tratassem de organizar uma gramática tupi, procurando captar os vários dialetos para possibilitar uma comunicação maior com os povos. Fazendo surgir uma nova língua baseada na cultura tupi, fazendo surgir o nheengatu conhecida como língua boa.(JECUPÉ, 2020, p. 52).

Tais referências historiográficas aparecem muito pouco no ensino de História, que, por sua vez, destaca sempre a passividade dos povos indígenas no processo de colonização, reforçando para o educando um olhar de inferioridade desses povos, dificultando o desenvolvimento de uma percepção positiva, pois mantém ainda uma ideia de que esses povos não tiveram eventos históricos importantes e nem participação na sua própria história, isto é, reduzindo-os a meros espectadores da História.

Portanto, é notório que o ensino de História ainda passa por um período em que a História produzida pelos povos indígenas é preterida em detrimento de uma narrativa, que ainda carrega um viés eurocêntrico e colonizador. Compreender que esse silenciamento e essa invisibilidade dos povos indígenas na construção da História do Brasil fazem parte de um projeto de dominação e monopolização do saber que tem

reflexos no ensino de história é primordial para buscar uma ruptura desse longo processo.

Para Boaventura de Sousa Santos, em seu livro intitulado: “*As epistemologias do sul*”, o colonialismo ainda não acabou. O colonialismo é uma forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e nações subjugados. O fim do colonialismo não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado. O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de saber e poder, isto é, uma verdadeira dominação epistemológica. Importante destacar o impacto do colonialismo e do capitalismo moderno na construção das epistemologias, que refletem em um conhecimento de uma classe dominante detentora do saber e do poder (SANTOS, 2006). Isso deixa claro para o autor a relação desigual entre os saberes, que conduziu a marginalização desses saberes próprios de povos e nações a uma subalternidade. O projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, fazendo desaparecer as diferenças culturais, desperdiçando muita experiência social e reduzindo/anulando a diversidade epistemológica, cultural do mundo. Portanto a argumentação central de Boaventura consiste que essa realidade continua a operar na atualidade, assim como no período colonial. O pensamento moderno ocidental cria linhas abissais que dividem o mundo entre humano e sub-humano. Dessa forma compreendemos como povos indígenas enfrentam problemas de reconhecimento e legitimidade de sua história, cultura e identidade. A epistemologia dominante é capitalista, cristã e progressista, na medida em que compreende a sociedade operando em uma lógica e valores culturais pautados na acumulação de riquezas que gera um estancamento dos recursos naturais o que é totalmente distinto da dos povos indígenas. É a partir dessa lógica que esta epistemologia, para se legitimar acaba tendo que tornar outras epistemologias invisíveis.

Para Ailton Krenak é preciso superar o modo como os povos indígenas ainda estão sendo vistos, como os que estão para serem descobertos e virmos também as cidades e os grandes centros e as tecnologias que são desenvolvidas somente como alguma coisa que nos ameaça e que nos exclui, o encontro continua sendo protelado. É difundir mais essa visão de que tem importância sim a história desses povos, e o que cada um desses povos traz de herança, de riqueza na sua diversidade e visões de mundo, fazem parte da cultura brasileira (KRENAK, 1999, p. 29).

Capítulo 2. Por um Dicionário para o Ensino de História indígena

O presente capítulo tem como eixos norteadores dois importantes pontos: um breve histórico dos dicionários voltados para as Ciências humanas que irão influenciar a disciplina História, seja na área acadêmica, como também no ensino de História da educação Básica; a importância de um dicionário para o ensino de História indígena que contribua para disseminação de um conhecimento pautado pela lei 11.645/2008, que ajude na construção de uma história étnico-racial, superando preconceitos e estereótipos.

Se buscarmos no dicionário a própria definição da palavra, vamos encontrar basicamente três significados. Primeiro: coleção organizada, geralmente de forma alfabética, de palavras ou outras unidades lexicais de uma língua ou de qualquer ramo do saber humano, seguidas da sua significação, da sua tradução ou de outras informações sobre as unidades lexicais. Segundo: Coleção de palavras usadas habitualmente por uma pessoa, por um grupo social ou profissional, num domínio técnico (exemplo: glossário, vocabulário). Terceiro: Conjunto de unidades lexicais identificadas, organizadas e codificadas (MICHAELIS, 2014).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como pretensão elaborar um dicionário histórico de verbetes trabalhando palavras utilizadas no ensino de história acerca da temática indígena que são muitas vezes mal compreendidas pelos discentes assim como palavras que ajudem a superar preconceitos e estereótipos. O dicionário foi voltado especificamente para o sétimo ano do ensino fundamental, ano em que aparece a temática indígena com mais frequência no ensino básico. Porém nada impede de ser utilizado nos outros anos, já que o elemento indígena se faz presente em todas as etapas históricas do Brasil.

2.1 Breve Histórico dos dicionários

A construção de dicionários históricos tem ganhado cada vez mais destaque nas produções historiográficas nos últimos tempos. É bem verdade que a produção de dicionários em terras brasileiras não é nova. Os primeiros dicionários remontam ao período colonial, destaque para o importante “*Vocabulário Português e Latino*” de

Raphael Bluteau que pode ser considerado o primeiro dicionário em língua portuguesa que vai além de verbetes, trazendo informações valiosas sobre conhecimentos gerais das populações originárias do Brasil (BLUTEAU, 1712-1728). Conhecimentos esses cruciais para a colonização portuguesa no Brasil, como destaca Alida C. Metcalf acerca da importância dos intermediários que fazem traduções importantes sobre as populações nativas: “Por quase um século, os portugueses haviam confiado em intermediários para explorar, encontrar novos povos e desenvolver o comércio.” (METCALF, 2019, p. 79).

Há ainda os dicionários construídos por missionários de línguas indígenas e africanas como instrumento de conversão. Nesse aspecto, os dicionários podem ser compreendidos como importantes ferramentas que contribuíram para um melhor conhecimento da Língua dos povos colonizados, para melhor entender o funcionamento dessas sociedades. Funcionamento esse importante para a colonização (ver por exemplo, MARIANI, 2004). Como destaca Alencastro a colonização não surge acabada, tendo, ao contrário, decorrido de múltiplos aprendizados. Desvincula-se, por terem sentidos distintos e pressuporem práticas diferenciadas, de domínio e exploração, uma vez que “a presença de colonos num território não assegura a exploração econômica do mesmo território” (ALENCASTRO, 2000, p. 12). Dessa forma, era importante aprender a língua, utilizar intermediários na colonização, como tradutores ou como eram chamados “língua”. A colonização não foi feita à margem dos povos indígenas, mas a partir de uma interação com eles e os intermediários linguísticos foram fundamentais nesse processo.

No final do século XX e início do século XXI, a publicação de dicionários históricos ganham destaques nas produções acadêmicas. Como bem afirma Marco Aurélio Monteiro Pereira: “a partir da década de 1980 houve uma profusão de iniciativas em termos de produzir e publicar dicionários históricos” (PEREIRA, 1998, p. 1). Em 1984, temos a publicação do “*Dicionário Histórico e Biográfico Brasileiro*”, editado pelo CPDOC, com organização de Alzira Alves de Abreu, a respeito do Brasil Contemporâneo, que é uma vasta obra que tem como ponto de partida a revolução de 1930, apresentando verbetes que tem certa ligação com a história política do Brasil. Em 1994, o “*Dicionário de história da colonização portuguesa no Brasil*”, dirigido por Maria Beatriz Nizza da Silva, traz verbetes temáticos ligados à administração, política e cultura do processo de colonização português. A famosa tríade *de dicionários do Brasil Colonial, Período Joanino e Brasil Imperial* consolida esse tipo de produção historiográfica como uma importante ferramenta no ensino de história, na medida em

que nos apresentam verbetes que ajudam na melhor compreensão dos processos históricos.

No decorrer do século XXI, outros importantes dicionários surgiram. Em 2005, temos o lançamento do Dicionário de conceitos históricos, que segundo os autores tem por pretensão servir como ferramenta para “auxiliar tanto na capacitação quanto no planejamento de novas situações didáticas” (SILVA, 2009). Em 2017, chegou ao Brasil, com tradução de Hilário Franco Júnior, o *Dicionário analítico do ocidente medieval*, organizado pelos medievalistas Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt, que serve como ferramenta para se pensar o mundo medieval e os caminhos que levaram a civilização ocidental aos dias de hoje (LE GOFF; SCHMITT, 2017).

Também em 2017 temos a publicação do *Dicionário de História da África*, por Nei Lopes e José Rivair Macedo. Obra com verbetes que colocam a África como sujeito histórico e centro de acontecimentos importantes que vão desde a antiguidade até a contemporaneidade, deslocando o olhar europeizado enraizado no ensino de história em que apenas o ocidente produz fatos históricos relevantes. O dicionário traz consigo assuntos variados da história da África, como a formação de reinos, comércio, religião, enfim um material muito rico para ser trabalhado em sala de aula, mostrando uma África com uma vasta história e diversidade.

Aproveitando as intensas discussões raciais no Brasil nos últimos anos, em 2018 temos o lançamento do “*Dicionário da escravidão e liberdade*”, organizado por Lília Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes, em comemoração aos 130 anos da abolição da escravatura. Segundo os autores, no momento de produção e finalização do livro, as marcas da escravidão permanecem intensas no Brasil refletindo em um racismo estrutural gerador de intensas desigualdades raciais. Dessa forma, o dicionário traz verbetes sobre a escravidão no período colonial, imperial e pós-abolição, que mostrem a face de um país que foi concebido tendo o sistema escravista como um de seus pilares. Por isso, a necessidade de construção de um dicionário que trouxesse a presença do negro africano como primordial na construção do Brasil. Nele podemos encontrar uma valiosa obra que tem como pretensão nos lembrar da escravidão e suas fraturas na nossa contemporaneidade, buscando entender essa história escravista por meio de temáticas, histórias e processos. Nesta obra, há uma reflexão sobre trabalho indígena e a transição para o trabalho africano, escrita por Stuart Schwartz que mostra a variedade de sistemas laborais a que as populações indígenas foram sujeitas ao longo do tempo, bem como as

interações entre indígenas e africanos, tema pouco tratado na historiografia (SCHWARTZ, 2018, p. 222).

Com a obrigatoriedade do ensino sobre as histórias e as culturas africanas, afrodescendentes e indígenas nas escolas em todo território nacional, é notável o aumento na produção de livros sobre essa temática. A utilização de dicionários temáticos ou de conceitos sobre essa temática tornar-se uma importante ferramenta para o ensino de história com o objetivo de trazer discussões antes silenciadas e negligenciadas que ajudam a combater o racismo que hoje é um dos principais problemas da sociedade brasileira e, nunca é demais lembrar, incide sobre as populações indígenas também.

Recentemente, mais especificamente em 2019, temos o importante lançamento do *Dicionário de Ensino de História* coordenado por Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira, que tem por finalidade auxiliar principalmente professores da educação básica em conceitos relacionados à sua prática docente (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). Segundo os autores, o dicionário foi produto direto das discussões apresentadas no programa de mestrado em Ensino de História ofertado a nível nacional, programa do qual faço parte.

É evidente que a intenção aqui não foi fazer um recorte completo de todos os dicionários históricos elaborados ao longo dos anos. Apenas demonstrar como a disseminação de um tipo de específico de material pode contribuir para um ensino de história que supere o Eurocentrismo, que combata os preconceitos e estereótipos enraizados na nossa sociedade e que dê aos grupos originários, os índios, sua verdadeira contribuição histórica.

2.2 A escolha dos Verbetes do dicionário

Qualquer tipo de escolha representa uma seleção de ideias, conceitos, visões de mundo. Significa incluir coisas e deixar de lado outras. A escolha dos verbetes do dicionário não seria de forma diferente. Primeiro foi preciso escolher a partir de qual ano e conteúdo as palavras seriam trabalhadas. Com o objetivo de construir um projeto viável e não ficar um dicionário excessivamente extenso, decidi escolher de forma vertical o sétimo ano do ensino fundamental e a época do início da conquista do que hoje é o Brasil, como ponto de partida, período marcante da história mundial onde

temos o encontro de culturas e mundos distintos que começam a conviver e interagir de forma sistemática ao longo do processo de construção da sociedade colonial: os povos nativos da América (ameríndios), os africanos e os europeus, ratificando a heterogeneidade que compõe cada um desses grupos. Um contato que produziu um impacto histórico que persiste até a atualidade.

Para José de Assunção Barros, *conceito* pode ser entendido como uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar algo inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros. Ele auxilia na construção de um conhecimento sobre a realidade, mas que se dirige não para a singularidade do objeto ou evento isolado, mas sim para algo que liga um objeto ou evento a outros da mesma natureza, ao todo no qual se insere, ou ainda a uma qualidade de que participa (BARROS, 2012, p. 5).

Partindo dessa breve definição, podemos entender que os conceitos são fundamentais para legitimar as demandas de um grupo, muitas vezes ajudando na compreensão de processos históricos que produzem certas distorções da realidade cotidiana. José de Assunção Barros salienta que um conceito deve, efetivamente, associar-se a um enriquecimento ou a uma conquista na produção de conhecimento, contribuindo simultaneamente para ampliar ou redefinir a “compreensão” que se tem de alguma coisa e para deixar claros os limites dentro dos quais se aplica a conceituação proposta (BARROS, 2012, p. 17).

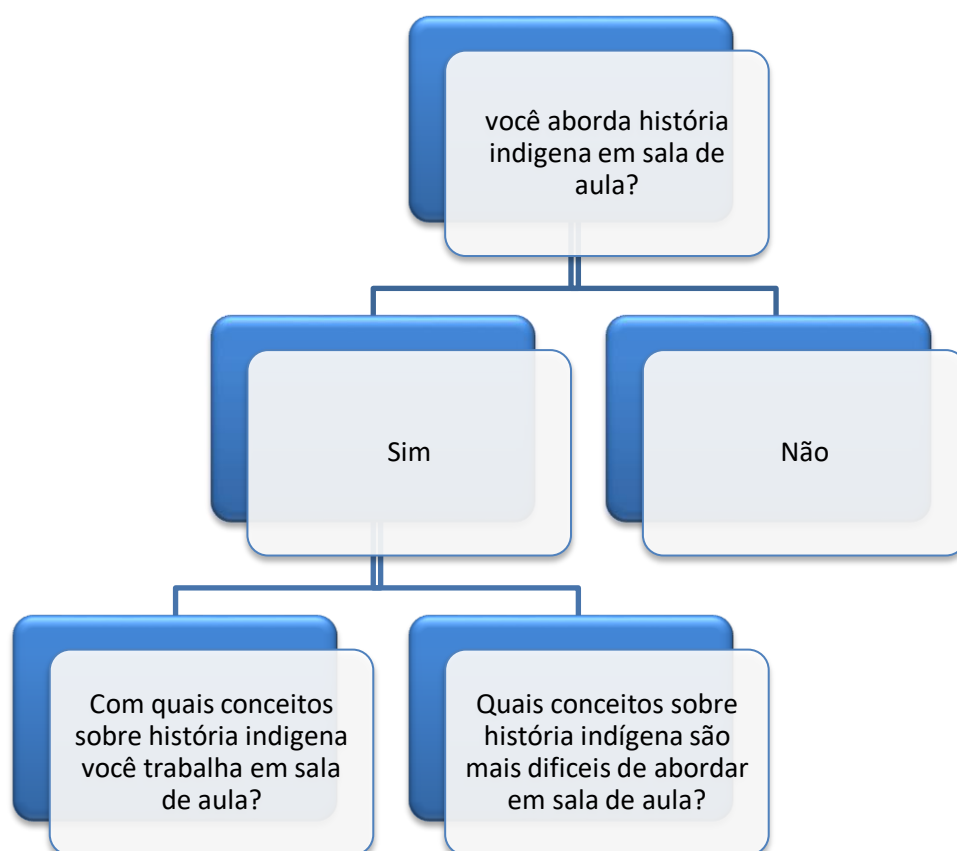
Com intuito de não ficar um trabalho verticalizado apenas com as minhas convicções e ideias, foi pensado e proposto que alguns verbetes seriam escolhidos por mim de acordo com minha prática docente, dentro do esperado para os temas estudados no sétimo ano, e outros seriam selecionados a partir de um formulário feito no *google forms* (<https://forms.gle/rKskVi8pnZEtdpzc9>), com participação de professores de História de forma remota, do ProfHistória e de grupos de professores de escolas que leciono na rede pública e privada do qual faço parte. O resultado possibilitou a participação de docentes de outros estados de fora do Rio de Janeiro, gerando uma rede de contribuições variadas. Nele, os docentes deveriam responder questões sobre se trabalhavam a temática indígena na educação básica, quais conceitos utilizavam e quais apresentavam mais dificuldades em se trabalhar

Posteriormente, com a participação dos docentes e com as respostas dos formulários em mãos, foi possível começar a selecionar os conceitos que mais

apareceram sobre a temática indígena e, somados aos que selecionei a partir da minha prática docente, comecei a escrever cada um deles.

O leitor vai notar a tentativa de adequar à escrita e o vocabulário do texto a uma linguagem mais acessível aos docentes e aos discentes, já que o dicionário foi pensado como uma ferramenta pedagógica de fácil acesso para explicar conceitos que tenham uma contribuição crítica da incipiente temática indígena nas escolas, que ajudem a superar preconceitos e estereótipos reforçando uma educação voltada para as questões étnico-raciais.

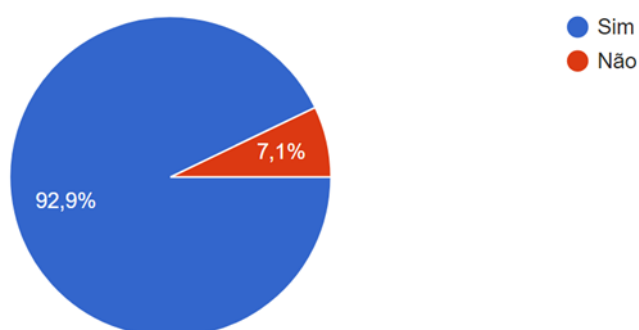
Quadro 1: perguntas que os docentes foram submetidos sobre a temática indígena em sala de aula.



O formulário foi preenchido por 28 professores da educação básica a nível nacional (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pará, Rondônia, Maranhão

e Bahia), contendo o nome de cada um, o estado do qual residia no momento do preenchimento e o ano de escolaridade que o docente ministrava suas aulas. Além das perguntas destacadas no quadro acima, Importante frisar que os professores tiveram total autonomia para responder às questões, podendo escolher todo tipo de conceito, relacionado à temática indígena. Dos 28 professores que participaram do formulário, 27 responderam “sim”, dizendo que abordam a temática indígena em sala de aula, e apenas 1 respondeu que “não” aborda.

Gráfico 1: Respostas à pergunta: Você aborda história indígena em sala de aula?



Quadro 2: Tabela contendo a localidade de cada professor e as respostas às perguntas do quadro 1.

Cidade/Estado	Em qual ano você leciona?	Você aborda história indígena em sala de aula?	Com quais conceitos sobre história indígena você trabalha em sala de aula?	Quais conceitos sobre história indígena são mais difíceis de abordar em sala de aula?
1) Nova Friburgo RJ	Ensino Fundamental II, todos os anos.	Sim	Tento trabalhar além da questão do trauma, questão artística, questão de	Sinto dificuldades em romper com a dicotomia do bom selvagem/

			resistência, questão de linguagem questão da contribuição cultural e auto- reconhecimento.	mal selvagem.
2) Araruama- RJ	6º(Fundamental), 1º e 3º do Ensino Médio	Sim	Politeísmo, etnocentrismo, resistência, multiculturalismo, etnia, escravização, racismo	Racismo
3) Rio de Janeiro	4º,5º, 6º ano e 1º ano do médio	Sim	Etnias, identidade, conceito de tempo, família, terra, cultura, antropofagia, poder, formas de organização, entre outros.	Noção de etnia, tronco- linguístico.
4) Porto Alegre – RS	2ª e 3ª séries do EM	Sim	Etno-História	Quase todos, inclusive o desconhecimento deles, uma vez que não tive nenhuma formação sobre história indígena na graduação
5) Atalanta –	Ensino	Sim	Abordo o	A maior

SC	fundamental e médio		cotidiano indígena com o 8º ano e com a 2ª série os desafios dos indígenas na atualidade	dificuldade que encontro é para que os alunos percebam que os indígenas vivem da mesma forma que não indígenas
6) Nova Friburgo RJ	Todo Ensino Médio	Sim	Cultura, Diversidade, Organização Social, Economia, Meio Ambiente, Relações Sociais, Legislação	Diversidade e Legislação.
7) Floresta do Araguaia- PA	Ensino Médio	Sim	Quando trabalho com Brasil Pré-cabralino e Período Colonial	Manifestações religiosas e dialetos
8) Rolim de Moura – RO	1 e 3 ano ensino médio	Sim	História indígena dos diversos povos, diferenças e semelhanças entre os povos, lutas dos povos indígenas, filosofia e cultura indígena.	Lutas e preconceito contra os povos indígenas.
9) Rio de Janeiro – RJ	EJA	Sim	Civilização e aspectos culturais; História, sob o ponto de vista dos colonizadores	Cultura – Religião

10) Caxias – MA	6 ao 9	Sim	Diversidade	Todos
11) Rio de Janeiro – RJ	6º, 7º, 8º e 9	Sim	Localização, variedade linguística, organização políticas e cultura.	Cultura e organização social.
12) Bahia	6ano- 7ano - 1ano - 2ano - 3ano	Sim	Povos originários	Antropofagismo
13) Rio de Janeiro – RJ	7º e 8º ano	Sim	Abordo a diversidade cultural entre as etnias indígenas. Apresento as lendas, mitos, arte e o modo de vida.	Fazer os alunos compreenderem que existem diversas etnias entre os indígenas.
14) Barra Mansa – RJ	6º, 7º, 8º e 9	Sim	Além da cultura e religião, os povos da América e sua história de vida antes dos colonizadores	Religião pela incompreensão dos pais em relação a este tema/preconceito
15) Barra do Piraí – RJ	6º, 7º e 8º anos.	Sim	Etnia, aculturação, genocídio	Etnogênese
16) Araruama – RJ	7º, 8º	Sim	Diversidade, cultura, povo, língua, "índio", "indígena", genocídio, violência, aculturação,	Aculturação, espiritualidade e diferenças culturais entre os povos.

			espiritualidade e civilização.	
17) Floresta do Araguaia- PA	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	Sim	Período Pré-colonial, colonial e imperial do Brasil	Período pré-colonial
18) Lauro de Freitas – BA	Todo Fundamental II e todo o Ensino e médio	Sim	Aculturação; Resistência indígena; Cultura indígena; organização política e social; produção econômica	Resistência indígena. Tenho dificuldade de encontrar material
19) Redenção – PA	3º EM	Sim	Aculturação, civilização, etnia, etnocídio, território indígena, estereótipo, racismo.	Território, racismo.
20) Salvador – BA	3º EM	Não		
21) Imbituba – SC	Ensino médio	Sim	Etnia, genocídio e etnocídio.	Não conheço a ideia de cataclismo biológico.
22) Florianópolis – SC	Fundamental II. história indígena trago no 7 e 8 anos.	Sim	Civilização, alteridade, etnocentrismo, racismo, invisibilidade, resistência	Racismo, invisibilidade

			cultural, mito, genocídio, tradição	
23) Lauro de Freitas - BA	Todas as séries. EF e EM	Sim	Conquista europeia; Dominação cultural; resistência indígena; influência da cultura indígena	A relação, atualmente, da cultura indígena com as demais culturas
24) Celso Ramos – SC	Do 9 ano ao 3 ano		Etnia, civilização, genocídio	Civilização
25) Rio de Janeiro - RJ	7º, 8 EF e 2º e 3º ano do Ensino Médio	Sim	Geralmente a parte da Sociedade comunal ou comunitária, Mostrando os aspectos em que não a desigualdade social dentro da tribo e a visão sobre o consumo dos recursos da natureza para atender somente as suas necessidades.	Justamente Quebrar a visão sobre acumulação material de bens e sobre a ideia de que os indígenas não são uma comunidade atrasada, ou Que a comunidade indígena não é civilizado muito pelo contrário, Eu tento mostrar que eles são muito mais civilizados que a nossa sociedade
26) Marabá –	3 anos	Sim	Trabalho o	Diferenciação

PA			conceito da diferença entre índio e indígena, o conceito de "descobrimento" do Brasil e sobre a diferenciação entre os povos indígenas	entre os povos indígenas
27) Bahia	6º, 7º do Fundamental 2 e 1º, 2º e 3º do Ensino Médio	Sim	Povos originários	Antropofagismo
28) Redenção – PA	3º ensino médio	Não		

Percebemos certa dificuldade até mesmo em citar quais conceitos trabalhar sobre história indígena. Dentre os citados, selecionamos os conceitos de etnia, etnocídio, etnogênese, etnocentrismo, aculturação, índio, indígena, conquista, civilização, cultura, genocídio, resistência e escravização que entrou como escravidão indígena e resistência. por crermos que contêm elementos para refletir sobre as temáticas ligadas à diversidade histórico-cultural dos povos indígenas.

Com a pesquisa chegamos ao número de 13 conceitos selecionados. Os outros 6 conceitos que fecham o dicionário foram escolhidos por mim, levando em consideração minhas aulas de história sobre a temática indígena e a dificuldade dos discentes em compreender certos conceitos no ambiente escolar. São eles: Aldeamento, descobrimento, etnificação etnônimo, eurocentrismo e protagonismo.

Pelo formulário percebemos um grande obstáculo encontrado pelos professores em trabalhar a temática indígena no ambiente escolar. Dos 28 docentes que participaram, 27 responderam que apresentam dificuldades em pelo menos 1 conceito.

Isso demonstra o quanto os cursos de formação em história precisam avançar na discussão e disponibilidade da temática indígena.

Edson Silva reforça a dificuldade demonstrada na pesquisa, ao afirmar que mesmo com a obrigatoriedade da lei 11.645/08, na formação de professores ainda precisa-se defender a inclusão de disciplinas obrigatórias sobre a temática indígena nas licenciaturas nos cursos de ciências humanas, já que no âmbito institucional (universidades públicas e privadas) isso ainda não ocorre. Na sua visão seria fundamental a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada formação continuada) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. (SILVA, 2012, p. 220).

O desafio é grande, o currículo de história no nível universitário permite identificar os fins sociais e políticos que os orientam, bem como discutir a concepção de história presente neles. Os avanços ocorreram na última década, mas ainda é necessário incluir de forma mais eficiente disciplinas ligadas a temática indígena nas universidades, como ficou claro na pesquisa do google forms.

Importante também destacar que nem todas as palavras citadas na pesquisa do google forms são consideradas como conceitos. O leitor vai perceber que alguns termos, mesmo não aparecendo como um conceito a ser definido no dicionário, aparecem de forma indireta no corpo desta dissertação inseridas em alguns verbetes

Capítulo 3. A construção do Dicionário de Conceitos da História Indígena

O dicionário foi pensado em um período de pandemia da covid-19, nos anos 2020 e 2021, onde os alunos ficaram afastados do convívio escolar assim como os docentes, impossibilitando aplicar e elaborar qualquer tipo de trabalho com a participação dos discentes. Inicialmente quando entrei no ProfHistória a ideia inicial era trabalhar com fontes históricas em oficinas entre os alunos, que ajudassem a contar narrativas dos povos indígenas (tendo eles próprios como contadores de sua história) que de certa forma são escassas e negligenciadas no ensino de história atualmente, que contribuísse em um melhor conhecimento desses povos.

Diante de toda a dificuldade apresentada em aplicar as oficinas, um dia lendo o dicionário produzido por professores do ProfHistória e produto direto do programa, segundo os próprios autores, o *Dicionário de ensino de história*, surgiu-me a ideia de produzir um direcionado para a temática indígena que de certa forma contribuísse para superar a invisibilidade desses povos, preconceitos, estereótipos e racismos sofrido ao longo de mais de 500 anos de história.

De qualquer forma o trabalho com fonte histórica permanece presente no dicionário, sendo de suma importância no processo de construção deste, servindo como base de corroboração de uma nova história indígena, a partir da utilização de diversas fontes históricas elaboradas inclusive por esses povos, permitindo-nos melhor compreendermos a história indígena e os conceitos trabalhados. Para Verena Alberti o uso de fontes nas aulas de história permite ampliar o conhecimento sobre o passado e possibilita que os alunos percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. (ALBERTI, 2019, p.107).

É exatamente essa dupla dimensão, de ampliar o conhecimento de um passado que muitas vezes não aparece no ensino de história sobre a temática indígena e como as narrativas históricas são construídas de forma a silenciar esses povos e privilegiar certas narrativas históricas, que o dicionário tem por objetivo ao ser aplicado no ensino de história.

O livro didático *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos, utilizado pelo sétimo ano do ensino fundamental na disciplina de história, também foi de suma importância para o processo de construção do dicionário, na medida em que, a partir dele foi observado lacunas na história indígena, isto é, a história dos povos indígenas era negligenciada e silenciada em face de outras histórias. Inúmeros eventos históricos com a participação desses atores, não apareciam no livro didático.

É evidente a impossibilidade de se colocar toda a história do Brasil colonial mais a história da Europa moderna em um único livro didático que contém cerca de 200 páginas que possa contemplar toda a proposta de conteúdo do sétimo ano do ensino fundamental, porém é claro que ainda existe um privilégio por certas temáticas e narrativas históricas em detrimento da história indígena, objeto que já foi discutido nesta dissertação.

Foi pensando também nessa lacuna, que o dicionário pode contribuir como mais um material didático, uma ferramenta utilizada por professores e alunos na construção de uma história antirracista e sem preconceitos com esses povos que buscam

incessantemente até os dias atuais seus direitos e respeito as suas raízes e tradições que estão constantemente ameaçados.

Partindo muitas vezes dessa lacuna deixada pelo livro didático, como por exemplo, nas sucessivas invasões por estrangeiros sofridas pela América portuguesa, na qual não havia menção no livro didático da participação dos indígenas que me lancei do uso do dicionário na aula. A descoberta por parte dos alunos de que no século XVII foram concedidos títulos nobiliárquicos para lideranças indígenas que participaram ativamente na defesa das capitanias do Maranhão e Pernambuco contra franceses e holandeses respectivamente durante o período colonial, despertou grande interesse e surpresa da turma, iniciando um grande debate dos motivos que fizeram a Coroa portuguesa fazer esse tipo de concessão no ultramar. Nesse momento foi importante minha intervenção alertando para eles não esquecerem também os motivos que levaram os indígenas a lutarem nessas guerras, levando em consideração seus interesses particulares e como estratégia de sobrevivência do grupo, demonstrando o protagonismo deles nesse processo histórico.

De certa forma alguns conceitos ou verbetes já eram trabalhados nas aulas de história, visto que os alunos apresentavam grandes dificuldades em compreender os povos indígenas, levando em consideração seus costumes, culturas, cosmologias e também suas ações durante o processo de montagem do sistema colonial e posteriormente do Estado Brasileiro. Uma série de perguntas e questionamentos apareciam nas aulas na medida em que o contato com as fontes históricas iam contanto outras histórias desconhecidas por parte dos discentes. E a necessidade cada vez maior de explicar e exemplificar alguns conceitos tornava-se cada vez mais necessária.

A escolha por um dicionário de *conceitos* voltado para a história indígena teve por objetivo, como bem salienta José Assunção Barros, movimentar uma perspectiva teórica, servindo como ponto de apoio sistemático para um conhecimento a ser produzido, uma unidade que busca estabelecer certos conhecimentos históricos sobre os povos indígenas. Isto é, uma palavra ou expressão pode transforma-se em conceito dentro do campo teórico que se encontra inserido, atendendo uma demanda específica de um grupo. (BARROS, 2016, p. 29).

Foi pensando nessa dificuldade especificamente, em compreender os indígenas como agentes de sua própria história, inseridos dentre de um contexto de invasão e conquista perante os europeus, que levei trechos de cartas trocadas entre indígenas que lutaram na insurreição pernambucana. O professor Eduardo Navarro da USP, pesquisou

seis cartas trocadas entre indígenas em 1645, os únicos textos conhecidos que os próprios indígenas escreveram em tupi nos tempos coloniais. Essas cartas estão guardadas nos arquivos da Real Biblioteca de Haia, na Holanda, e detalham uma guerra religiosa travada entre portugueses e holandeses, com a presença de indígenas em cada lado, conhecida como Insurreição Pernambucana (1645-1654).

Uma das cartas demonstra o contato direto entre o indígena Felipe Camarão, aliado dos portugueses, e Pedro Poti aliado dos Holandeses. As cartas demonstram o papel destaque desses indígenas e sua importância para o conflito já as alianças com os nativos eram fundamentais para o êxito na guerra em Pernambuco. Para os líderes indígenas possibilitariam manutenção de suas terras além de benefícios concedidos pela coroa portuguesa e pela administração holandesa. Ou seja, o papel protagonista desses indígenas no processo histórico. A partir desse contexto consegui trabalhar a ideia de protagonismo que está presente como verbete no dicionário.

Importante destacar esse processo de construção do dicionário no âmbito escolar. Por muito tempo, como bem salientou Cristiani Bereta da Silva o conhecimento histórico escolar foi suplantado pelo conhecimento acadêmico. Como se o conhecimento histórico escolar fosse apenas reprodutor das pesquisas acadêmicas, não representando um espaço de formação de conhecimento histórico relevante. (SILVA, 2019, p. 50).

É pautada nessa crítica que o espaço escolar ganhou destaque nas últimas décadas, sendo representando como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução. Tanto o docente como o discente, são sujeitos que produzem conhecimentos plurais e heterogêneos que são fundamentais para a reconstrução do conhecimento histórico. (MONTEIRO, 2007).

Para Ana Maria Monteiro todo conhecimento acadêmico, chamado de saber “sábio”, passa por um processo de transposição didática para chegar até o saber escolar, o “ensinado”. Para autora o saber ensinado é uma produção, da cultura escolar, um híbrido cultural de diferentes saberes: da própria cultura escolar com o conhecimento científico acadêmico. (MONTEIRO, 2019, p. 224).

Foi partindo desse encontro de saberes (acadêmico e escolar) que o dicionário sobre a temática indígena foi construído e elaborado. Ela é a junção do que mais temos de atual na literatura acadêmica, assim como as questões do cotidiano do ambiente escolar. Bibliografia, fontes históricas, saberes dos docentes e discentes, fazem parte de sua construção.

Portanto o dicionário com verbetes voltados para a temática indígena foi construído e pensado graças ao próprio programa do ProfHistória, que possibilitou essa conjugação do saber acadêmico com o saber escolar. Foi a partir desses desafios enfrentados pelo ensino de história que busquei elaborar um material didático que fosse utilizado nas aulas que pudesse trazer a história desses povos para dentro do ambiente escolar, para melhor atender a lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática indígena nas escolas brasileiras.

A partir de agora o leitor irá encontrar os 19 conceitos selecionados que serviram de base para elaboração do dicionário temático de história indígena. Ele é o produto da dissertação e é a própria dissertação em si. Como qualquer dicionário os verbetes estão fixados por ordem alfabética: aculturação, aldeamento, civilização, conquista, cultura, descobrimento, escravidão de índios, etnia, etnocídio, etnogênese, etnificação, etnocentrismo, etnônimo, eurocentrismo, genocídio, indígena, índio, protagonismo e resistência.

Aculturação

De acordo com o *Dicionário de conceitos históricos*, duas vertentes prevalecem sobre o conceito de aculturação. Uma delas foi cunhada por Nathan Watchel, e compreende o fenômeno como toda interação social que resulta do contato entre duas culturas, e não simplesmente a sujeição de um povo por outro. A outra vertente defendida por Alfredo Bosi entende o conceito como ato de sujeitar um povo, ou adaptá-lo tecnologicamente a um padrão tido como superior. Isto é, de acordo com o primeiro autor, aculturação é um conceito que pode ser aplicado apenas a situações coloniais e abrange muitas formas de interações culturais, além da mera sujeição colonial. Já o segundo pode ser aplicado a diferentes momentos históricos e, além disso, é um processo de sujeição social (SILVA; SILVA, 2009, p. 15-16).

Manuela Carneiro Cunha, em sua obra intitulada *Cultura com aspas*, destaca que na década de 70 do século XX era pensamento dominante a ideia de finitude dos índios. Uma marcha inevitável para Estado brasileiro em prol do chamado desenvolvimento. Até mesmo intelectuais de esquerda enxergam o processo de aculturação como histórico em colocar fim aos índios. Até proposta de emancipação de terras dos índios

aculturados foi proposta pelo governo a fim de acelerar esse processo de mercantilização da terra. (CUNHA, 2009, p. 278-279).

No ambiente escolar e no senso comum da sociedade brasileira, no que diz respeito à temática indígena, o termo foi difundido como um processo histórico de contato dos povos indígenas com o elemento europeu colonizador. Os indígenas que estivessem integrados à sociedade colonial, tiveram suas culturas assimiladas durante o processo de colonização e, conseqüentemente, perderam sua identidade étnica, deixando de ser índios. Toda sua cultura teria sido destruída e assimilada por uma cultura superior. Entretanto, ao contrário do que essa premissa apresenta, em pleno século XXI os índios ainda permanecem vivos no Brasil, derrubando a convicção que existia no século XIX de que estariam em um processo de desintegração em curso e desapareceriam, seriam “extintos” do fluxo da história da humanidade.

O apagamento dos povos indígenas do Nordeste por exemplo, durante boa parte do século XX como grupos étnicos presente na contemporaneidade se deve, como afirma Oliveira (2004), a uma concepção cristalizada, de pureza, sobre os elementos que constituem uma identidade indígena, isto é, no imaginário coletivo o referencial que distingue um sujeito como indígena ou não está baseado em um modelo étnico estereotipado que remete aos grupos étnicos habitantes da floresta vivendo relativamente isolados. Os índios do nordeste, por terem passado por um processo de “mistura”, ou seja, terem incorporado de forma mais evidente a cultura do colonizador a partir de um contato mais intenso, inserindo-se de forma mais acentuada na economia e nas sociedades regionais, são analisados a partir de uma “etnologia das perdas e das ausências”, sendo relatados pelo que foram no passado e pelo que “perderam” no processo de aculturação (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Maria Regina Celestino faz uma excelente crítica em seu livro *Os índios na História do Brasil*, desmistificando a ideia de que os índios integrados à colonização iniciavam um processo de aculturação. Ou seja, às mudanças culturais progressivas sofridas pelos povos indígenas em contato com o elemento europeu os conduziria à assimilação, fazendo com que sua identidade étnica fosse perdida. Criando a falsa ideia de que os índios, nesse processo de contato, deixariam sua “pureza cultural” (ALMEIDA, 2010, p. 14).

É evidente a força que o conceito ainda tem no seio da sociedade brasileira e no ambiente escolar. Ainda hoje essa visão de assimilação como forma de perda cultural

dos povos originários, e consequentemente seu status de índio, prevalece. A integração do índio a sociedade brasileira é compreendida de forma distorcida, e muitas vezes como um projeto, uma crença de que de fato a integração possa trazer um processo de esquecimento de suas raízes indígenas que vai paulatinamente contribuindo para seu desaparecimento ao longo do tempo. Porém, o século XXI revelou-se fundamental para a crítica a tais ideias e visões, já que a existência de grandes etnias e variados povos indígenas espalhados pelo território nacional atualmente desmontam o argumento de seu contínuo desaparecimento ao longo da história. A constituição de 1988, que contou com ampla participação de movimentos de resistência indígena, fez reconhecer a existência de uma grande diversidade étnica no país, colocando os índios como sujeitos históricos.

Outro ponto crucial foi a reformulação do conceito de cultura (que será abordado em um verbete específico) e sua aproximação com a antropologia, já que o termo aculturação é um desdobramento do termo cultura, no sentido empregado de perda cultural ao longo do processo de contato. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, os estudos do historiador marxista Thompson, ao considerar a historicidade da cultura, foram importantes para criticar um conceito que não mais atendia a realidade. A principal diferença foi trazer a cultura como um produto histórico, dinâmico e flexível no qual os homens vivem suas experiências (ALMEIDA, 2010, p. 21).

As novas abordagens antropológicas foram fundamentais para criticar a ideia ainda bastante difundida no ambiente escolar e no senso comum de que para ser índio é preciso manter uma cultura estática e imutável. É a imagem clássica dos povos indígenas vivendo em florestas, com arco e flecha, com adornos na cabeça (cocais), rostos pintados. Não que esse tipo de grupamento não seja índio, porém os índios integrados à sociedade colonial/nacional não deixam de ser reconhecidos como tal.

Atualmente o termo aculturação é visto de forma crítica no meio acadêmico e não mais como um processo em curso desde o descobrimento até os dias atuais. A ideia de uma cultura assimilada e destruída por completo em um processo de conquista não é mais sustentável.

Essa mudança de sentido faz com que o termo caminhe ao lado do processo de resistência indígena. Ele é observado como um processo de mão dupla, no qual todos se transformam. As ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e adequadas levando em consideração os interesses e motivações dos próprios

índios no processo de transformação e mudança ao longo do processo histórico de contato e interação contínuos (ALMEIDA, 2010, p. 22).

A verdade é que por muito tempo a historiografia compreendeu o processo de interação colonial dos povos indígenas com os europeus, como uma pura sujeição cultural que paulatinamente faria com que a indianidade fosse perdida ao longo do tempo. Ou seja, a inserção do indígena na sociedade brasileira faria com que ao longo do tempo essa identidade não existisse mais. Entretanto, em pleno século XXI os povos indígenas continuam presentes, contrariando os prognósticos.

Por muito tempo essa ideia de que as mudanças e transformações culturais não fazem mais parte do ser índio, operou contra a representação e legitimação dos grupos indígenas, contribuindo para tentativa de silenciamento e desaparecimento em prol de uma integração nacional voltada para expropriação de suas terras e riquezas. Por isso a importância de se condicionar a cultura dos índios, como algo autêntico, imutável e fossilizado, excluindo da história esses grupos que ao longo do tempo seriam dizimados por completo, e não representariam mais um entrave à conquista contínua imposta pelo homem branco.

Essa ideia errônea ainda é muito presente na atualidade na sociedade da qual fazemos parte e conseqüentemente no ambiente escolar, sendo reproduzida pelos alunos que questionam o índio integrado à sociedade brasileira que desfruta de bens de consumo, tecnologias, utiliza aparatos jurídicos para lutar por seus direitos, cargos políticos e públicos, ingressa em espaços acadêmicos e insere-se no mercado de trabalho. No senso comum essas práticas afastam o índio de sua indianidade.

Aldeamento

Verbetes criados ao longo do processo de colonização da América portuguesa pelos portugueses, referia-se aos espaços destinados para os indígenas integrados à colônia controlados pela Coroa portuguesa, passando a ser reconhecidos como súditos cristãos do rei. Partindo dessa concepção, os portugueses dividiram os índios em duas categorias: mansos e selvagens. Os primeiros viveriam nas aldeias coloniais sob a administração portuguesa e seriam aliados, enquanto os segundos seriam inimigos combatidos através de guerra justa e sujeitos à escravidão.

De acordo com Beatriz Perrone Moisés, aos índios aldeados e aliados é garantida a liberdade ao longo de toda a colonização. Sendo livres, são senhores de suas terras nas aldeias, podendo ser requisitados pelos moradores mediante pagamento de salários devendo ser bem tratados, e reconhecidamente vitais para o sustento e defesa da colônia (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 117).

Os Aldeamentos representaram a inserção do índio na ordem administrativa colonial portuguesa. A cristianização dos indígenas e sua ressocialização como súditos do rei de Portugal foram os objetivos mais importantes dos aldeamentos. Esse ambiente buscava educar o índio em mundo diferente do seu, no que diz respeito a comportamentos, crenças, costumes, técnicas corporais etc. (ALMEIDA, 2014, p. 441).

Para João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire em seu livro *A Presença Indígena na Formação do Brasil*, os aldeamentos viabilizaram a ocupação territorial, servindo como espaços à catequização e civilização dos índios. Os missionários utilizavam os índios aliados “na defesa do território conquistado em face dos índios bravios ou dos invasores estrangeiros (franceses, holandeses etc.)”, motivo para que eles tratassem bem os índios “mansos”, fazendo uso de mecanismos compensatórios como as sesmarias e os títulos honoríficos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 43).

Os índios aliados dos portugueses eram reconhecidos como mansos ou cristãos, e foram trazidos de suas aldeias através de descimentos, deslocamentos “forçados”, “compulsórios” e novamente aldeados próximos a povoações coloniais. Aí eram catequizados e civilizados, tornando-se “vassalos d’El Rei” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 37).

É inegável a importância religiosa dos aldeamentos coloniais. No entanto, seu estabelecimento também seguia uma orientação política e econômica. De acordo com Wesley de Oliveira Silva, as aldeias foram estabelecidas em locais estratégicos para a defesa das capitanias, assim como em locais importantes para a produtividade econômica de determinada região. Dessa forma, as aldeias eram deslocadas (ou criadas) para áreas próximas aos engenhos ou vilas, possibilitando aos colonos o uso do trabalho indígena. No século XVII, por exemplo, alguns aldeamentos em Pernambuco foram estabelecidos na atual região da Zona da Mata, como foi o caso da aldeia São Miguel, construída próxima ao povoamento de São Lourenço, e a aldeia Acajuapáie, estabelecida próxima ao Rio Capibaribe. Ambos os aldeamentos estavam localizados a

poucos quilômetros de mais de dez engenhos em atividade na Várzea do Capibaribe (SILVA, 2021, p. 6).

Acreditava-se que o índio aldeado perderia ao longo do tempo sua identidade, já que muitos dos seus hábitos, cultura, costumes, teriam sido deixados de lado em prol de uma cultura imposta pelo branco colonizador. Porém, nos últimos anos, novos estudos apontam que os índios aldeados não foram simplesmente submetidos ao processo de imposição cultural, e, sim, fizeram parte de um processo de recriação de identidades, culturas e histórias a partir de novas necessidades, vivenciadas na experiência cotidiana das relações com vários grupos étnicos e sociais no mundo colonial (ALMEIDA, 2013, p. 23).

Portanto, como bem salienta Maria Regina Celestino de Almeida, a política de aldeamentos da Coroa portuguesa foi essencial ao projeto de colonização. Do século XVI ao XIX, as aldeias indígenas estabelecidas na colônia foram objeto de preocupação das autoridades e de intensas disputas entre diferentes agentes sociais nelas interessados. Os índios, afinal, desempenharam imprescindíveis papéis nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América, com importância variada, conforme os diferentes tempos e espaços (ALMEIDA, 2015, p. 120).

É nesse contexto que temos a criação da aldeia de São Lourenço sob a liderança de Arariboia que ajudou a expulsar os franceses e seus aliados tamoios do Rio de Janeiro, que nessa época já era considerada uma região importante na defesa do território colonial português. Esse aldeamento de índios tupis Temiminó, sob a tutela dos jesuítas, representou um ponto crucial na administração colonial portuguesa na medida em que os índios aldeados tornaram-se uma importante aliança política e eram estratégicos na manutenção do poder da Coroa portuguesa em um território com poucos súditos (ALMEIDA, 2013, p. 90).

Nas palavras de Celestino de Almeida, os portugueses eram muito mais dependentes da força e liderança de Araraiboia e de seu grupo aldeado do que ao contrário. Isso talvez explique os benefícios que o índio e seus parentes receberam por seus serviços prestados à Coroa portuguesa, tais como concessão de terras e títulos de nobreza (ALMEIDA, 2013, p. 92).

Outro importante aldeamento foi muito bem estudado por Glauber Lima dos Santos, que inclusive foi aluno da própria PUC-Rio, pertencente ao programa de mestrado do ProfHistória. Em sua dissertação intitulada: *Quiva e Laiá: protagonismo*

indígena nas aulas de História através de uma narrativa da cidade de Itaguaí/RJ, que partiu da análise de uma importante lenda da cidade de Itaguaí, a de Quiva e Laiá, Glauber trouxe os mitos de fundação e a história da aldeia de Itinga, abordando as aldeias como espaços importantes para a formação de núcleos de povoamento aliados aos portugueses, no difícil processo de ocupação do território e o papel dos índios nesse processo da história (ANJOS, 2020).

Os estudos de Glauber Lima dos Anjos avançam e superam a tradicional narrativa histórica, deslocando para o papel de protagonista os índios na fundação e na posterior continuidade da aldeia como espaço de resistência e sobrevivência do grupo indígena dos Carijós, liderados pelo índio José Pires Tavares. Para retificar esse protagonismo, Glauber se debruça sobre uma importante fonte histórica, um ofício do capitão-mor da aldeia, o índio José Pires Tavares, pedindo à Coroa portuguesa para que os índios continuassem na aldeia mesmo após a expulsão dos jesuítas (os possíveis fundadores da aldeia). A surpresa do ofício se dá por conter uma construção histórica possivelmente fictícia, de acordo com Glauber, já que segundo o documento a aldeia teria sido fundada no século XVII com auxílio do importante Jesuíta José de Anchieta. No entanto, este teria morrido no final do século XVI, impossibilitando essa fundação por parte do jesuíta. (ANJOS, 2020, p. 36).

Para Glauber essa informação não é tão relevante. O que chamou a atenção do autor foi o fato de que supostamente José Pires Tavares utilizou como estratégia persuasiva uma informação falsa, com nome do missionário jesuíta de modo a dar uma importância histórica à aldeia, e assim, convencer a Coroa de manter os indígenas em suas terras em Itaguaí. Lançar mão de um argumento histórico podia ser um expediente bastante eficaz para as negociações políticas em torno das disputas por terras, pois poderia fornecer informações tanto sobre as origens do processo de dominação quanto sobre os direitos legais dos índios. Fica claro que os aldeamentos tiveram participação ativa dos indígenas na manutenção e posse da terra no período colonial, demonstrando participação ativa no processo histórico de ocupação territorial, rompendo com a ideia de passividade (ANJOS, 2020, p. 36-37).

Essas novas abordagens permitem superar a ideia de amálgama na qual as aldeias se estabeleceram funcionando somente em uma lógica de interesse dos portugueses, em estabelecer alianças no ultramar. Elas representaram também espaços de possibilidade de sobrevivência e resistência de grupos indígenas que também se

articularam nos aldeamentos, que são como espaços de sobrevivência, recriação de identidades e representatividade de grupos inseridos em uma nova lógica colonial.

Civilização

Sem dúvida, a palavra civilização é um dos conceitos mais complexos a ser trabalhado no ensino de história da educação básica. O termo é reproduzido recorrentemente no ambiente escolar para designar um modo de vida, um padrão que envolve certos tipos de condutas e avanços tecnológicos e automaticamente é feita sua associação aos povos indígenas do Brasil pela sua negativa, ou seja, como povos desprovidos da civilização, logo incivilizados.

De acordo com o “*Dicionário de conceitos históricos*”, “civilização” consistiria no último e melhor estágio cultural atingido por um povo ao longo de sua “evolução”. Isto é, ser civilizado representaria compartilhar de centros urbanos, de um Estado, de estratificação social, de um sistema de escrita e de atividades que não se restringiam apenas as práticas agrícolas (SILVA; SILVA 2009, p. 62). Esta definição está relacionada a uma visão do evolucionismo social que classificou diferentes sociedades humanas tendo como parâmetro à sociedade europeia em seu suposto último estágio de evolução social, o Estado. É, portanto, uma visão carregada de preconceitos com relação a sociedades que fogem da lógica estatal.

É preciso ficar atento, pois a palavra civilização é etnocêntrica, já que supõe culturas superiores a outras. Nesse sentido, os povos indígenas que viviam no Brasil, “descobertos” pelos portugueses, na época da invasão, estariam em um processo civilizatório atrasado. É por isso que a ideia de que os povos indígenas não são civilizados e sua cultura é necessariamente inferior a outras ainda sobrevive no ambiente escolar ajudando na reprodução de inferioridade cultural e cognitiva desses povos. Visão superada na historiografia, mas ainda viva na sociedade.

Elias (1990) assevera que civilização é um conceito que denota a consciência que o Ocidente tem de si, por oposição aos chamados “bárbaros” ou “incivilizados”. Neste sentido, seu significado sintetiza a crença que suas nações têm de que suas

sociedades são superiores e, por conseguinte, mais avançadas que as sociedades anteriores ou as sociedades contemporâneas consideradas “primitivas”. Assim, diante da naturalização deste conceito, o autor defende que “a civilização que estamos acostumados a considerar como uma posse que nos chega aparentemente pronta e acabada sem que perguntemos como viemos a possuí-la é um processo que nós mesmos estamos envolvidos” (ELIAS, 1994, p. 73).

Portanto, é importante deixar claro que os povos indígenas da época da conquista europeia e na atualidade não representam grupos inferiores culturalmente e cognitivamente. A percepção de civilização é um padrão de comportamento, costume, desenvolvimento, hábito, pautado nos valores ocidentais europeizados de um grupo ou povo, e não em um modelo padronizado a ser seguido por todos. É preciso retirar a carga preconceituosa que o termo carrega na história. Deixando claro que povos considerados não civilizados simplesmente partilham de um modelo de organização histórico e cultural diferente do padrão do mundo ocidental.

Conquista

Termo já consolidado na historiografia, porém no ensino de história vem ganhando notoriedade nas últimas décadas, sendo utilizado em substituição ao termo “descobrimento”. Enquanto descobrimento equivale à chegada e ao encontro, a conquista é um processo de submissões de povo e que se estendeu por vários séculos e que ainda está um curso. Para Krenak, os povos indígenas convivem até os dias atuais em estado de guerra com os brancos. Suas terras são constantemente invadidas, as guerras de conquista são constantes entre os povos originários, sem nenhuma trégua desde à chegada dos europeus. (KRENAK, 2021, p. 263).

O próprio livro didático utilizado no sétimo ano do ensino fundamental da escola da qual leciono no município de Barra Mansa, intitulado: *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos (2018), não faz mais utilização do termo descobrimento nos capítulos destinados à expansão marítima europeia e a descoberta do chamado novo mundo, e sim os termos conquista e encontro.

É interessante observar como o termo conquista deixa de ser utilizado de forma intencional no século XVI para mascarar uma realidade da época. Em 1552, Frei

Bartolomeu de Las Casas publicou a *Brevíssima relação da destruição da Índia*, descrevendo as atrocidades cometidas pelos espanhóis contra os povos americanos. Sua obra teve tal impacto na Espanha que colonizadores e escritores de História deixaram de utilizar a palavra conquista em referência à colonização da América, passando a empregar o termo “descobrimento”, que de certa forma parecia ser uma palavra que, esperavam, não fosse tão carregada com os significados de destruição e genocídio que Las Casas impôs ao vocábulo conquista. Desde então, “descobrimento” tornou-se o termo clássico para designar o encontro do velho continente com o novo mundo (SILVA; SILVA, 2009, p. 93-94).

Lembrando que nas cartas de Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral para Coroa espanhola e portuguesa, respetivamente, os termos *encontrar*, *achar* e seus derivados, tais como “encontrei, achamento, achado, encontrado”, já constavam nessas fontes históricas, deixando claro o caráter de ter encontrado algo que supostamente não tinha dono nenhum ainda, passando a ter naquele momento.

A palavra conquista seria recuperada com mais notoriedade, na historiografia, no final do século XX, com a explosão dos movimentos sociais dos povos originários da América, representando o processo de luta por terras e críticas ao modelo imperialista e capitalista de produção. É evidente que, por uma questão de construção histórica, o termo ainda precisa ser melhor explorado e difundido no ensino de história para ajudar a romper com a ideia pacífica que a palavra descobrimento nos trouxe por vários séculos.

Conquista deriva do verbo *conquistar*, que de acordo com o dicionário Aurélio, significa dominar por armas, subjugar e tomar. Exatamente o que aconteceu na América no período colonial. Infelizmente, os dados demográficos não são exatos, no entanto, estimativas tratam de salientar que a população nativa da América deveria girar em torno de 60 milhões de Habitantes antes da chegada dos europeus, passado mais de um século, estaria reduzida para 20 milhões. No Brasil, trabalhamos em torno de 2,4 milhões de habitantes antes da chegada de Pedro Álvares Cabral passando para menos de 1 milhão de habitantes no final do século XVI. (OLIVEIRA, 2014, p. 176).

São números bem significativos que demonstram uma rápida redução da população americana, deixando claro o caráter violento e agressivo do encontro com os europeus. Ao trabalhar essa questão nas aulas de história, a surpresa por parte dos discentes é inevitável. Fruto de uma história mascarada da conquista, que não enfatizou o caráter genocida da colonização.

O livro de Todorov “*A conquista da América, a questão do outro*” já utiliza a palavra para designar o processo complexo de dominação dos europeus, mais especificamente da região da mesoamérica que hoje corresponde em boa parte o território do México, pelos espanhóis. Todorov busca compreender como essa conquista se deu, questionando que a superioridade bélica não seria o fator primordial para a conquista, e que a população dos nativos seria infinitamente maior que a dos europeus (TODOROV, 2019, p. 73.).

Partindo dessa indagação de Todorov, Matthew Restall em seu livro: “*Sete mitos da Conquista Espanhola*”, diseca como um exército, relativamente pequeno e composto por pessoas comuns, que não eram necessariamente soldados treinados da Espanha, conseguiu submeter um grandioso império (Asteca) com guerreiros com números bem maiores. Restall chega à conclusão de que os espanhóis se aproveitaram da própria dinâmica local de guerra e inimizades entre os próprios indígenas para ter êxito na dominação, demonstrando que sem a aliança com os índios seria impossível obter a conquista do império (RESTALL, 2003, p. 99).

As leituras de Todorov e Restall tornam-se importantes porque combatem a narrativa histórica de superioridade bélica como fundamental para a conquista do continente americano. No caso da América portuguesa, de acordo com Elisa Fruhauf Garcia, uma série de fontes históricas, inclusive já apresentadas no capítulo 1 desta dissertação, demonstra como os índios interagiram com os agentes presentes no processo de construção da sociedade colonial. Ainda salienta que os portugueses utilizaram os índios na viabilização dos seus projetos (GARCIA, 2014, p. 317).

Alida Metcalf faz uma análise inovadora em sua obra: *Os papéis dos intermediários na colonização do Brasil (1500-1600)*, destacando como a conquista da América foi possível graças à atuação de diversos intermediários, entre eles as populações indígenas, já que representavam a maioria, tinham culturas diversas, conheciam o território e manipulavam os recursos da terra. De acordo com Metcalf, os contatos entre os europeus e os ameríndios não se deram de forma diádica, isto é, entre dois grupos culturais muito diferentes, europeus e ameríndios. Negociações foram possíveis pela intermediação de sujeitos que tinham o domínio de ambas as culturas, que habitavam territórios de fronteiras, influenciando diretamente nessa aproximação intercultural. Havia os *intermediários físicos/ biológicos* que carregavam mensagens, doenças, traziam animais, sementes, plantas. Também foram importantes os *intermediários transacionais*, que trabalhavam como tradutores e tratantes econômicos,

muitos com um domínio linguístico e uma habilidade cultural que lhes conferiam um poder extraordinário em certas situações. Por fim, os *intermediários representacionais*, que por meio de seus trabalhos escritos ou desenhados, tiveram grande influência na forma em que pessoas, grupos e localidades foram percebidos (METCALF, 2019, p. 22).

Cultura

O termo cultura tem vários sentidos e aparece com frequência nos conteúdos de história da educação básica. Por se tratar de um conceito amplo e importante para o estudo dos povos e grupamentos humanos, seu entendimento e olhar crítico tornam-se cruciais para compreensão da história da humanidade. A aproximação dos estudos históricos com a antropologia a partir de 1970 ajudou a cunhar uma definição mais abrangente e democrática. Com a finalidade de buscar uma definição geral, e com auxílio da antropologia, concordamos com Tassinari:

Pode-se chamar de cultura o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações. A noção de cultura com a qual a Antropologia trabalha atualmente está menos ligada a costumes, técnicas, artefatos em si, e mais relacionada ao significado que estes têm no interior de um código simbólico. Enquanto conjunto de símbolos, a cultura é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que a diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico (Tassinari, 1995, p. 448).

Em outras palavras cultura é tudo aquilo produzido pelo homem, sendo material e imaterial. Essa definição com um forte cunho antropológico é bastante difundida nas ciências sociais atualmente. No entanto, no senso comum e no ambiente escolar, o conceito sofre com distorções ou reduções que são frutos de uma história ocidental iluminista carregada de uma ideia de melhora progressiva das faculdades humanas em todos os níveis (BARRIO, 2005, p. 27).

Desde a intensa aproximação da disciplina histórica com a antropologia, a partir da década de 1970, o termo vem ganhando novos enfoques e se desvencilhando cada vez mais da ideia de progresso cultural. De acordo com Angel Espina Barrio, a definição de cultura estaria mais próxima da referência dos atributos e produtos, próprios das sociedades humanas, que não têm nada a ver com o herdado

biologicamente, quer dizer, vai-se dando um sentido mais científico e antropológico ao termo (BARRIO, 2005, p. 27-28).

Para Manuela Carneiro Cunha, Cultura é uma categoria analítica fabricada no centro e exportada para o retro do mundo também retornam hoje para assombrar aqueles que as produziram. Isto é, na medida em que o conceito de cultura começa a ser introduzido compulsoriamente em sociedades ou grupos que não partilhavam desse conceito da forma que lhes é recebida, porém passam a ser usar esse conceito pelos para se legitimar e criar uma resistência a seus colonizadores servindo como argumento político. (CUNHA, 2009, p. 312).

O conceito de cultura mostra-se complexo, na medida em que, mesmo não partilhando do sentido proposto pelos europeus que chegaram no continente americano, os povos indígenas já teriam e conservariam um sentido de cultura. Na linguagem marxista, é como se eles já tivessem "cultura em si" ainda que talvez não tivessem "cultura para si". De todo modo, não resta dúvida de que a maioria deles adquiriu essa última espécie de "cultura"- utilizada com aspas por Manuela Carneiro - a "cultura para si", e pode agora exibi-la diante do mundo, sendo uma ferramenta de resistência e luta. (CUNHA, 2009, p. 313).

Mesmo com essa ressignificação antropológica do conceito de cultura, ele ainda permanece no imaginário dos discentes da escola básica como algo ligado ao conhecimento que produz saberes passíveis de hierarquias, ao desenvolvimento de um tipo de padrão cultural específico que serve de modelo para o desenvolvimento humano. É óbvio que o termo é fruto de uma história forjada a partir de uma visão de mundo eurocêntrica. Por muito tempo, o termo ficou ligado à palavra civilização, criando uma espécie de hierarquia entre culturas. Nesse sentido, os povos indígenas teriam sua cultura inferiorizada perante uma cultura superior europeia que tinha por objetivo levar o ideal civilizatório ao restante do mundo. Esse sentido ainda não foi totalmente superado no ensino básico e permanece vivo no cotidiano social. É comum a reprodução de ideias e valores que colocam a cultura dos povos indígenas como subalterna às outras. O próprio contato dos índios com o homem branco teria gerado uma perda cultural total desses grupos, como se a cultura fosse passível de perecer ao longo de um processo histórico. Nada mais equivocado.

Portanto, é necessário demonstrar no ensino de história que cultura é compreendida de forma peculiar para cada povo ou grupo. Ela representa a visão cosmológica de diversas sociedades ao longo da história. As diferenças culturais

existem e fazem parte da história. Os povos indígenas, além de terem uma cultura diferente da ocidental tradicional (greco-romana, católica e iluminista), ainda apresentam diferentes culturas, não podendo agregar todos os índios em uma cultura unívoca. É preciso sinalizar a grande diversidade cultural entre eles. As identidades são múltiplas produzindo mais de 270 povos indígenas que representam uma gama multicultural intensa.

Descobrimento

O termo descobrimento é sem dúvidas um dos conceitos mais controversos da historiografia brasileira e da América Latina das últimas décadas, sofrendo inúmeras críticas, principalmente no final do século XX e início do século XXI. Nessa época, ainda estudante da educação básica, lembro-me da utilização do termo nos livros didáticos de história e pelos professores sem nenhum tipo de reflexão. Como sempre gostei de história fui presenteado pela minha mãe no ano de 2000 com o livro de Eduardo Bueno: *A viagem do descobrimento*. O livro narra a epopeia viagem de Pedro Álvares Cabral de Portugal ao que mais tarde chamaremos de Brasil, enfatizando a descoberta de uma outra parte do novo mundo e de sua gente (BUENO, 1998).

De acordo com o *Dicionário de Conceitos* históricos, o termo descobrimento é utilizado pela historiografia latino-americana e ibérica para designar o processo de chegada dos europeus em diversas partes da América, por exemplo: a chegada de Cristóvão Colombo em 1492 e de Pedro Álvares Cabral em 1500 (SILVA; SILVA, 2010, p. 93).

Como já supracitado no verbete da conquista, o termo “descobrimento” foi posto em substituição ao termo conquista, pois encobria uma situação histórica que no século XVI trazia consigo a ideia de violência, destruição e genocídio dos povos autóctones. A verdade é que por um longo tempo, o termo ganhou força na disciplina de história e no senso comum, estando presente no processo de encontro dos europeus com a América, sendo o mais utilizado para designar o “achamento” do Brasil em 1500 por Portugal (SILVA, 2009, p. 93-94).

Importante destacar que o termo “achamento” foi utilizado na carta de Pero Vaz de Caminha em 1500, então escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, para o Rei português D. Manuel. Uma clara evidência de ter encontrado algo que supostamente não

pertencia a ninguém, mas que agora foi encontrado por Portugal passando a pertencer ao império português:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães, escreveram a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixar e também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que, para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer. (Caminha, 1500).

De acordo com Derocina Alves Campos Sosa, a utilização do termo é problemática na história, pois carrega consigo certa necessidade da cultura europeia ocidental de encobrir ou de legitimar o direito de tomar posse, pois tudo aquilo que é descoberto é achado, portanto não pertence a ninguém. Quem primeiro descobrir é o seu legítimo dono (SOSA, 2010, p. 137).

Atualmente, tanto na historiografia, quanto no ensino de história nas escolas, o termo não é mais utilizado para designar o momento histórico do encontro dos europeus com os ameríndios no final do século XV e início do século XVI. Os próprios livros didáticos já não utilizam mais a palavra. E, quando utilizam, designam um espaço para refletir sobre sua problemática utilização. O livro didático utilizado pela prefeitura de Barra Mansa, na qual leciono no sétimo ano do ensino fundamental, intitulado: *História – Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos (2018), no capítulo atribuído aos “descobrimentos”, os termos utilizados são “conquista” e “encontro”.

É importante também destacar a atuação dos grupos indígenas e suas lideranças na crítica construtiva ao vocábulo. No ano 2000, uma série de comemorações se alastrou pelo Brasil celebrando os 500 anos do “descobrimento”, com ampla participação do governo federal e recebida com festividade por boa parte da sociedade. Porém também representou o surgimento de um importante movimento denominado “Brasil outros 500”, liderado por movimentos indígenas, movimento negro, quilombola e dos sem-terra. Como bem demonstra Pedro Henrique Batistella, esses grupos criticam a narrativa oficial de um “descobrimento”, e a produção de uma história oficial que ao comemorar e elucidar à chegada dos portugueses, mascara a realidade histórica da época que levou os grupos oprimidos ao um complexo sistema de exploração, levando ao genocídio desses grupos de forma sistemática (BATISTELLA, 2020, p. 75).

Em seu livro *Dicionário de conceitos históricos*, publicado em 2010, Keila Silva e Henrique Silva apontam para o emprego do termo pelo grande público, ou seja, ele ainda permanece vivo na memória da sociedade brasileira. E, de certa forma, a

palavra é carregada de um cunho eurocêntrico, por transparecer algo que foi encontrado pela primeira vez, que ninguém nunca encontrou antes, conferindo legitimidade à conquista de territórios empreendida pelos europeus na América (SILVA; SILVA, 2010, p. 94).

É evidente que o termo é carregado de uma ideologia política e sua utilização representa ideias e valores diferentes para os grupos históricos que participaram do processo de encontro entre culturas distintas. Nesse sentido, muitos historiadores não utilizam mais o termo, preferindo o vocábulo conquista. A discussão é válida e rica para o ensino de história. Muito além de ser ou não utilizado, é importante fazer com que o discente reflita sobre seu emprego no processo histórico e as críticas decorrentes de sua utilização.

O próprio Todorov, em seu livro, *A conquista da América – A questão do outro*, utiliza o termo descoberta como título de um dos capítulos para designar o encontro entre duas culturas distintas. Porém, o termo é utilizado na acepção de que os europeus ao descobrirem o outro, no caso os ameríndios, acabaram se descobrindo com seu pensamento eurocêntrico fundador da modernidade (TODOROV, 1983, p. 3).

Modernidade essa que só foi possível a partir de uma relação dialética do europeu como centro do mundo e do não europeu como periferia do mundo. De acordo com Dussel, em 1492, quando os europeus “descobrem” a América, na verdade eles acabam por encobrir, esconder o outro, invisibilizando uma grande diversidade de histórias, culturas e visões de mundo (DUSSEL, 1993, p. 7-8).

Krenak não rompe totalmente com o termo e sim o ressignifica atestando que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que apesar de estarem no território há séculos, inclusive antes dos europeus, não tem lugar para eles aqui se dependesse de outros. É necessário fazer com que esse lugar permaneça deles, em uma constante luta por pelos seus direitos. (KRENAK, 2015. p. 248).

O Xamã yanomani Davi Kopenawa rechaça a ideia de descobrimento, inclusive exaltando a não existência do termo na concepção indígena, já que a terra e a floresta sempre existiram sendo impossível descobri-la. Critica a ideia de um descobridor branco, destacando o caráter devastador desse evento, que dizimou inúmeros seres humanos assim como a terra (KOPENAWA, 2010, p. 253).

Portanto, muito mais do que simplesmente abolir o termo do ensino de história, é preciso discutir suas múltiplas significações ao longo do processo histórico. Sua utilização no ensino de história deve ser problematizada ajudando a suprimir uma visão valorosa do “descobrimento” da América sendo um evento positivo para construção de na nossa identidade.

Escravidão de Índios

O conceito de escravidão é muito estudado na historiografia e bem difundido no ensino de história, aparecendo de forma recorrente na educação básica. Desde a antiguidade, a escravidão fazia-se presente em inúmeras sociedades, como a egípcia, grega e romana. De acordo com Marcelo Rede, não é uma tarefa fácil fechar uma definição unívoca para a escravidão, pois ela apresentou-se de forma variada em determinadas épocas e sociedades. Porém, pode-se definir escravidão como uma relação de trabalho compulsório onde o escravo estaria apartado do controle dos meios produtivos e também privado do controle do seu próprio esforço produtivo (REDE, 1998, p. 2).

Em um país onde mais da metade da população é negra, fruto de um grande fluxo de mão de obra escrava africana, seria evidente a importância dos estudos sobre a escravidão no Brasil. Durante 350 anos, o negro africano tornou-se a mão de obra mais utilizada na escala produtiva brasileira. Compreender a História do Brasil é entender como o tráfico de escravizados africanos e a escravidão estruturou o Brasil. O próprio livro didático já analisado superficialmente nessa dissertação, do autor Alfredo Boulos, *História – Sociedade e Cidadania*, do sétimo ano, separa uma parte do capítulo 9 para falar da chegada dos primeiros escravos africanos e dedica todo o capítulo 10 para tratar de sua organização e estruturação no Brasil colonial.

O mesmo não ocorre com a escravidão indígena. Ela aparece apenas em uma página do capítulo 9, descrevendo brevemente a utilização da mão de obra indígena no início da colonização, dos índios submetidos à guerra justa e instalados na incipiente lavoura canavieira, sendo empregados em alguns engenhos. Posteriormente, desaparecem as formas compulsórias de trabalho da colônia.

É lógico que a crítica não se faz pelo espaço da temática da escravidão de negros africanos no ensino básico, e sua maior visibilidade nos livros didáticos já que durante 350 anos da nossa história o tráfico de escravos e a escravidão foram pilares econômicos e sociais da nossa sociedade, e deixaram marcas estruturais até a atualidade. E, sim, pela pouca visibilidade que a escravidão de indígenas ocupa em nossa memória e nas escolas. Ela aparece como algo muito secundário e esporádico, como se poucos índios tivessem sido submetidos ao sistema escravista.

De acordo com o grande africanista Alberto da Costa e Silva, a escravidão pode ser definida, de forma geral, como um regime mais eficiente e feroz de arregimentar, conservar e explorar trabalho, tendo por fundamento o direito de um ser humano ser proprietário de outro e deste dispor como mercadoria (SILVA, 2018, p. 15).

Importante pontuar que a introdução da plantation de cana de açúcar na chamada América portuguesa foi anterior à introdução do tráfico negreiro de escravos. A partir de 1535, os primeiros engenhos começaram a funcionar, e os primeiros escravos africanos chegaram ao Brasil a partir de 1545, de forma ainda pouco intensa. Aliás, o século XVI se mostra como estruturador do tráfico atlântico de escravos vindo da África. Nesse cenário, temos uma demanda agrícola que necessita de mão de obra para trabalho nos canaviais e a mão de obra escrava indígena mostra-se como principal saída nessa incipiente introdução do açúcar na economia colonial no nordeste brasileiro e em partes do Sudeste como no Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo Stuart B. Schwartz, durante todo o século XVI, nas áreas de produção açucareira, a mão de obra escrava indígena foi a saída encontrada pelos colonos para suprir a escassez de mão de obra, além de pontuar a dificuldade inicial dos colonos de obter créditos para compra de escravos. Isso explicaria a superioridade da mão de obra escrava indígena frente à mão de obra escrava africana, durante todo o século XVI, só sendo superada no decorrer do século XVII (SCHWARTZ, 2018, p. 218).

Os estudos de Stuart Schwartz pontuam uma importante narrativa histórica que pouco aparece nos livros didáticos de história. A economia açucareira do Brasil colonial já parte da introdução do negro africano nos engenhos, excluindo a utilização da importante mão de obra indígena escravizada no início da produção do açúcar. A transição de uma força de trabalho indígena para outra predominantemente de africanos ocorreu lentamente. Durante meados do século XVII, alguns engenhos ainda teriam uma predominância da mão de obra indígena (SCHWARTZ, 2014, p. 365).

De certo modo, pelo menos nos anos iniciais da colonização, as relações luso-

indígenas permaneciam subordinadas a uma lógica pré-colonial. Para os portugueses, a presença de cativos nas sociedades indígenas traduzia-se na perspectiva de serem adquiridos cada vez mais escravos através das guerras entre grupos nativos. No entanto, nas sociedades indígenas, o cativo não possuía a conotação de escravo para servir como mão de obra, pois servia para fins rituais e não produtivos. Utilizado nos rituais de antropofagia por exemplo. (MONTEIRO, 1994, p.105).

Aqui vale uma rápida contextualização sobre os escravos utilizados nos rituais de antropofagia. De acordo com Kaká Werá Jecupé alguns povos indígenas, do tronco Tupi Guarani, obtinham escravos através de guerras contra outros indígenas com o intuito de comê-los em seus rituais, que culturalmente exerciam um papel importante na sociedade, destacando a virtude da honra para aqueles guerreiros. Por isso a venda de inimigos como escravos não foi muito bem viabilizada no litoral brasileiro ocupado principalmente pelos tupis. (JECUPÉ, 2020, p. 57).

Os gentios - normalmente indígenas não batizados - () cuja conversão justificava a própria presença europeia na América eram a mão-de-obra sem a qual não se podia cultivar a terra, defendê-la de ataques de inimigos tanto europeus quanto indígenas, enfim, sem a qual o projeto colonial era inviável. Os missionários, principalmente jesuítas, defendiam a liberdade dos índios, mas eram acusados pelos colonos de quererem apenas garantir o seu controle absoluto sobre a mão-de-obra e impedi-los de utilizá-la para permitir o florescimento da colônia. Os jesuítas defendiam princípios religiosos e morais e, além disso, mantinham os índios aldeados e sob controle, explorando a mão-de-obra indígena.

Visando intermediar o conflito entre colonos e missionários (principalmente jesuítas) a Coroa portuguesa estabelece a lei de 1570, que proibia a escravidão indígena exceto por guerra justa (feita contra que abarcava índios inimigos e contrários à colonização e missionação). Como bem explica Beatriz Perrone Moisés, as leis indigenistas são contraditórias e oscilantes, já que permitiram algumas brechas para o cativo, restringindo a liberdade total dos povos indígenas (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 117).

Luís Felipe de Alencastro em *O trato dos viventes – A formação do Brasil no atlântico sul* afirma que após a promulgação da lei de 1570 e suas sucessivas edições, era permitido três modos de apropriação dos índios ao cativo: os resgates, os cativos e os descimentos. De forma resumida, os resgates consistiam na troca de mercadorias por índios prisioneiros de outros índios, que já seriam mortos nos rituais de

antropofagia. Os cativeiros ocorriam a partir dos índios apresados em guerra justa (travadas contra índios inimigos, hostis, que atacavam aldeias, vilas), consentida e determinada pelas autoridades régias. E os descimentos visavam a forçar a retirada de indígenas dos seus territórios, transplantando-os para os territórios europeus fixados em solo americano próximos aos núcleos coloniais (ALENCASTRO, 2000, p. 119).

John Monteiro destaca que diante da dificuldade em transformar o cativo de guerra em escravo através do escambo com os índios, os portugueses começaram a lançar mão de outros métodos de captação de mão-de-obra. A apropriação direta de cativos, através de expedições de apresamento, tornava-se o meio mais eficaz de aumentar as reservas de mão-de-obra nativa, porém esbarrava em questões de ordem moral e jurídica. É nessa lógica que o aumento do recurso da Guerra Justa, tornou-se um importante mecanismo de ampliação do número de escravos, já que abria caminho para se fugir das questões morais e jurídicas. (MONTEIRO, 1994, p. 105-106).

Os atritos entre jesuítas e colonos tendo a Coroa portuguesa como mediadora eram constantes no Brasil colonial, pois disputavam o acesso à mão de obra indígena. A própria Coroa apresentava uma postura ambivalente, ficando nítida como a legislação indígena apresentava “brechas”, que permitiam abusos para o cativo indígena (MONTEIRO, 1994, p. 42).

É de suma importância resgatar no ambiente escolar a escravização de grupos indígenas ao longo da história do Brasil, que foram a mão de obra predominante desde o início da efetiva colonização e introdução dos engenhos de açúcar, assim como a convivência simultânea do cativo indígena com o africano durante o período colonial. De acordo com Stuart Schwartz, a transição do trabalho compulsório indígena para o africano foi desigual cronologicamente nas vastas áreas coloniais, respeitando as especificidades locais como: epidemias, ação da Coroa e da Igreja, envolvimento das regiões no sistema mercantil atlântico (SCHWARTZ, 2018, p. 216).

Dessa forma, é importante pontuar a continuidade do cativo indígena durante boa parte do período colonial, e não apenas no século XVI. Na região do Paraná, por exemplo, comarca sulina de São Paulo, o número de escravos indígenas só foi superado pela mão de obra africana em meados do século XVIII. Época em que o tráfico de escravos atlântico já estava mais que consolidado (SCHWARTZ, 2018, p. 220).

Portanto, mesmo com a introdução do tráfico negreiro atlântico, a escravidão indígena perdurou na colônia, ainda que proibida pela legislação da época. No entanto, as chamadas “brechas” nas leis abriam caminho para manter o cativo,

desmistificando a ideia de que com cativo africano o indígena ficou livre da escravidão.

Etnia

Conceito que aparece com muita frequência na disciplina de História não só na temática indígena, mas que ainda causa certa dificuldade de compreensão por parte dos discentes. De acordo com Elio Chaves Flores, “etnia” expressa uma realidade cultural na qual as pessoas que formam um determinado grupo étnico se baseiam na percepção comum e experiências espirituais compartilhadas e, com frequência, visam superar privações materiais (FLORES, 2008, p. 2).

O termo surgiu no início do século XIX, para designar as características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes, de modo a diferenciar esse conceito do de raça que estava associado a características físicas comuns hereditárias ao um grupo de indivíduos. Nesse sentido, pertencer a uma etnia significava acreditar em uma origem cultural comum para um determinado grupamento humano. Dessa forma, etnia estará sempre associada aos laços culturais de um determinado grupo humano (SILVA; SILVA, 2009, p. 124).

Hoje, com uma maior aproximação da antropologia, o termo sofreu uma ressignificação, não importando somente o fato de as pessoas que compõem uma etnia compartilharem os mesmos costumes, mas sobretudo, o fato de elas acreditarem fazer parte de um mesmo grupo. Nesse sentido, a etnia é uma construção artificial do grupo, e sua existência depende de seus integrantes quererem e acreditarem fazer parte dela.

Por não existir o ideal de nação e um país unificado durante a conquista da América portuguesa, os grupos originários espalhados por aqui foram denominados com diferentes etnônimos, mesmo sem a existência do conceito de etnia na época. Toda essa diversidade étnica ainda está presente nos grupos originários que residem no Brasil até hoje. A etnia é importante para identificar a diversidade desses grupos, e o fato de um indivíduo pertencer a um desses grupos é mais uma questão de sentimento, de identidade, do que de determinação física ou mesmo cultural. Vale lembrar ainda que tanto a concepção atual de raça quanto a de etnia são conceitos que buscam dar conta da

multiplicidade de culturas, hábitos e crenças que a humanidade apresenta, e das implicações políticas dessas diferenças (SILVA; SILVA, 2009, p. 126).

Importante destacar que o reconhecimento de uma etnia indígena nem sempre é a forma como os povos originários autodenominam-se, e sim categorias criadas pelo contato com os europeus. Os Botocudos estudados por Marco Morel em seu livro *A saga dos Botocudos* são exemplo de criação de etnônimos. Foram um grupo guerreiro que ofereceu muita resistência indígena durante o processo de colonização e que não representavam um conjunto coeso e sim fracionado por diversos outros grupos que tinham o macro-jê como tronco linguístico (MOREL, 2016, p. 16).

Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil chegou na marca de aproximadamente 1.7 milhão de pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou com aproximadamente 900.00 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Isso significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior.

Etnocentrismo

O conceito de etnocentrismo é pouco trabalhado na educação básica, porém sua aplicação está presente em vários conteúdos de História, além de ser um dos responsáveis por hierarquizar culturas. Isso, consequentemente, gera preconceitos e estereótipos para a temática indígena nas escolas. Segundo Everardo Rocha, etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomando como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, crenças, costumes, percepções de mundo e existência (ROCHA, 1988, p. 5).

É importante destacar que o termo é criado no início do século XX, com o ápice do imperialismo europeu e as teorias científicas entorno das discussões sobre raça, que embasam o colonialismo europeu de modelo de civilização e superioridade racial. No entanto, sua percepção, de acordo com Kalina Vanderlei Silva e Henrique Maciel Silva remonta ao período da antiguidade. Os povos aos conquistarem outros grupos lançam mão de uma visão etnocêntrica ao perceberem o outro como diferente a partir do seu olhar e cosmovisão de existência, gerando uma visão de hierarquização entre as culturas. Um exemplo clássico é quando os romanos na antiguidade chamam

pejorativamente todos os povos que não falavam o latim e partilhavam de sua cultura de bárbaros. E como essa construção do ser bárbaro será cara para a história na medida em que o ser bárbaro será definido como uma cultura sempre em um estágio de desenvolvimento inferior (SILVA; SILVA, 2010, p. 128).

O etnocentrismo marcou presença em vários períodos da história, porém foi com a colonização imposta pelos europeus do século XVI ao XIX que teve seu auge como forma de dominação e demonstração efetiva de como opera. Os europeus espalharam-se por todos os continentes impondo a vastas regiões seus costumes, valores e crenças. É a partir desse olhar do diferente como algo valorado como ruim, atrasado, que não é evoluído que a face mais obscura do etnocentrismo vai aparecer gerando resistência dos grupos dominados. Como resultado há genocídios e etnocídios. Segundo Enrique Dussel, o índio é encoberto, negado como o outro, e desse encobrimento, nasce o mito do europeu ser moderno. Isto é, a suposta modernidade europeia nasce do encontro com outro, porém esse outro deve ser excluído (encoberto), inclusive com o uso da violência, para que minha visão de mundo seja universal (DUSSEL, 1993, p. 8).

Entretanto, Kalina Vanderlei Silva e Henrique Maciel Silva nos alertam que por mais que o etnocentrismo tenha ganhado terreno com as nações europeias por empreenderem uma colonização sistemática durante vários séculos, ele não é restrito somente aos europeus. Algumas sociedades indígenas antes da conquista europeia também operavam em uma lógica etnocêntrica (SILVA; SILVA, 2010, p. 128). O próprio império Asteca, que controlou boa parte da região da Mesoamérica, subjuguou inúmeros povos impondo sua visão de mundo como um modelo a ser seguido, agiu assim de forma etnocêntrica. O mais importante é fazer com que os alunos compreendam o conceito e consigam estabelecer o grau de impacto do colonialismo europeu na história dos povos originários, fazendo com que esses povos fossem arrastados para uma dinâmica que extrapolasse o mundo americano.

Tzvetan Todorov, em sua obra *A conquista da América: a questão do outro*, nos entrega uma importante contribuição para compreender como o etnocentrismo funcionou no período de conquista do México por parte dos espanhóis, podendo ser aplicado para os territórios brasileiros. Para o autor, o contato entre as duas culturas, a europeia e a dos nativos, representou por parte dos conquistadores um olhar de não reconhecimento do outro como pessoas de direitos iguais por apresentarem culturas diferentes. Esse fato demonstra um choque entre mundos onde um é descaracterizado por sua diversidade cultural, é desprovido de seus valores morais e costumes a partir das

minhas convicções do desconhecido, tendo o eu como sujeito e o diferente, o outro, como não pertencendo ao meu eu (TODOROV, 1983, p. 3).

É de suma importância também atentar para o fato que está por trás dessa lógica etnocêntrica dos europeus. De acordo com Ronald Raminelli, os nativos desconheciam o cristianismo, menosprezam o ouro como elemento de enriquecimento e poder e não concebiam o trabalho da forma como o colonizador entendia. Assim, eram considerados seres humanos degenerados, inferiores e necessitados de intervenção europeia para se moldarem aos valores europeus e, conseqüentemente, se ter sua inserção no projeto colonizador de dominação (RAMINELLI, 1996, p. 13). Portanto o etnocentrismo tem conseqüências práticas e regeu a forma de implantação das políticas indigenistas.

Etnocídio

O conceito etnocídio é pouco trabalhado na disciplina de história nas escolas e pouco aparece em materiais didáticos. Eu, particularmente, em quase 10 anos de magistério, e muitas vezes lecionando em locais distintos não encontrei nenhuma menção em livros didáticos ao termo. Pierre Clastres distingue genocídio e etnocídio. Enquanto o primeiro termo remetente à ideia de "raça" e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o segundo aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. Ou seja, etnocídio é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição (CLASTRES, 1980, p. 83).

Para John Monteiro, a tríplice ação histórica da Coroa portuguesa, representada por seus soldados, da igreja representada pelos soldados de cristo (missionários, padres, bispos), e dos micro-organismos patogênicos representados por variadas doenças foram responsáveis por um dos maiores etnocídios das populações ameríndias na época da conquista europeia da América (MONTEIRO, 2001, p. 59).

Diferente do genocídio que tem um caráter altamente intencional, o etnocídio pode apresentar um caráter sem intenção de destruição. John Monteiro nos estabelece o caráter etnocida de alguns aldeamentos indígenas submetidos aos interesses dos missionários. Com a intenção de catequizar e proteger os índios dos conflitos com os colonos, as aldeias foram postas como uma alternativa, porém seu caráter fixo com uma

população concentrada, foi um dos fatores que contribuíram para alastrar as grandes epidemias na colônia, ceifando inúmeras vidas dos povos autóctones (MONTEIRO, 2001, p. 60).

O etnocídio traz consigo uma visão do outro como o diferente. Estabelecendo e reconhecendo esses aspectos culturais de forma negativa, mas como passíveis de serem superadas. Essa superação partiria da imposição cultural para enxergar no outro a si próprio. De acordo com Clastres, a hierarquização das culturas produz um discurso de negação do outro, porém de forma positiva, com o intuito de fazer com que ela se transforme em uma cultura superior, de caráter ocidental do branco europeu. Retira-se a indianidade do índio, tornando-o civilizado e consequentemente um cidadão. Na perspectiva de quem pratica, ele não representava uma destruição, e, sim, processo de elevação e progresso desses grupos (CLASTRES, 1980, p. 83-84).

Partindo dessa breve conceituação do termo, a partir de agora vamos analisar como ele operou na história dos povos indígenas da América. Segundo Waldir José Rampinelli, a conquista da América Latina no século XVI consistiu não apenas na tomada do território e na expropriação de suas riquezas, mas no extermínio de determinados grupos, na destruição de culturas e na forçosa obrigação do esquecimento de seu passado, imposto pelos europeus aos povos originários. Configurando um verdadeiro crime tipificado. (RAMPINELLI, 2013, p. 139).

O etnocídio é mais complexo de se compreender por parte dos discentes, do que o genocídio que consiste na destruição/aniquilação humana ou física do outro. O etnocídio agiu na América estabelecendo um desenraizamento cultural, impondo a decadência dos idiomas, destruindo hábitos, costumes e valores, o preconceito agiu contra a tradição e a negação da história dos povos originários. Ou seja, etnocídio nos mostra a destruição sistemática dos modos de vida, de cosmovisão e de pensamento de pessoas distintas. Porém, nem sempre por meio da violência e, sim, ao se impor ao ser que é distinto uma mudança na perspectiva de que ele seja melhorado e transformado. Essa transformação e suposta melhora de vida passa pela destruição e esquecimento de seus valores e crenças em detrimento de um que é considerado melhor, moderno e pautado na ciência ocidental (RAMPINELLI, 2013, p. 140).

Os missionários da igreja católica servem como um bom exemplo de etnocídio na América. As missões dos jesuítas, grupo que mais catequizou os índios na colônia, impuseram uma grande destruição dos costumes e crenças aos indígenas no Brasil. Grande parte dos rituais indígenas, as roupas, e adornos foram sendo abandonados

assim como línguas nativas em um movimento de destruição daquilo entendido como diferente e que era passível de se transformar em algo melhor. Na América espanhola, também temos a ação dos missionários visando à destruição das idolatrias, compreendidas como práticas de resistência indígena a fé cristã, passíveis de demonização com seus rituais de sacrifícios humanos, antropofágicos, culto de estátuas, divinização de rochas e fenômenos culturais em nome da santíssima colonização dos gentios. Não seria surpresa o caráter destrutivo e violento de tal prática, visando à extirpação da história e cultura desses povos (VAINFAS, 1991, p. 104).

Importante registrar que o etnocídio ainda é um processo em curso na história dos povos indígenas na atualidade. Um dos exemplos de etnocídio ocorridos na história recente do Brasil está relacionado à criação da usina de Belo Monte no Pará às margens do rio Xingu. Gerou-se uma desagregação da cultura de povos indígenas na região, que sofreram com o aliciamento de menores à prostituição, ao consumo excessivo de álcool, degradação alimentar, e drogas ilícitas, deixando claro o caráter de destruição da cultura dos povos indígenas de uma das partes da região do Xingu.

Portanto, mesmo sendo um conceito existente no ensino de história e na academia, ele não aparece no ambiente escolar, os discentes nunca ouviram falar e quando é trazido para a temática indígena na disciplina de história gera um grande impacto de discussões sobre as formas que o etnocídio se apresentou e que ainda se apresenta no cotidiano dos povos originários. É de suma importância trazer para o ensino básico que o etnocídio vai além da violência física aos indígenas, ele é responsável pela destruição sistemática de modos de vida, de pensar e de existência que se diferem daqueles hegemônicos, isto é, a ideia é impor uma visão de mundo destruindo inclusive a própria história desses povos como mecanismo de deslegitimação.

Etnogênese

Etnogênese é um conceito relativamente novo que ganha destaque com a importante aproximação da história e da antropologia. No ensino de história é um conceito que praticamente não aparece no ambiente escolar, assim como não encontrei menção no livro didático da educação básica. No entanto, é um termo extremamente

importante, pois contribui para o protagonismo indígena e na superação da total vitimização dos índios que seriam totalmente subjugados pelo poder europeu tendo sua cultura destruída.

Feita essa breve introdução, etnogênese pode ser definida como um processo de emergência de novas identidades étnicas bem como o ressurgimento de etnias já reconhecidas. De acordo com Leandro Goya Fontella, o conceito é importante porque durante muito tempo a história produziu uma visão de que os povos originários teriam uma pureza cultural original e uma cultura contaminada, assimilada pelos conquistadores. Isto é, as culturas indígenas foram idealizadas como resíduos de um estágio histórico primitivo do qual não se desprendiam devido ao apego à essência cultural. Nesse sentido, as transformações provocadas pelo contato colonial são compreendidas como um processo anômalo imposto sobre populações que se caracterizavam pelo imobilismo histórico e que acabaram por corromper a pureza das culturas originárias (FONTELLA, 2020, p. 3).

John Monteiro destaca que o perigo desse tipo de abordagem é justamente a cristalização da imagem dos índios, colocando-os como “habitantes de um passado longínquo e moradores de uma floresta distante”, isolados no tempo e no espaço, entendendo o processo de etnificação como a perda de identidade étnica, encarando a incorporação dos nativos na vida colonial, como se de alguma maneira se tornassem “menos índios”, ignorando totalmente o dinamismo das culturas (MONTEIRO, 2001 p. 6).

É exatamente essa imagem do índio genérico destacado por John Monteiro que ainda persiste no imaginário dos docentes. O próprio dia do índio, comemorado nas escolas, ainda reproduz essa ideia de um tipo específico de índio. A ideia de aniquilação e assimilação dos grupos indígenas na época da conquista engendrada pelos europeus ainda prevalece forte. Inclusive Florestan Fernandes, ao estudar os tupinambás e sua fuga, destaca a migração para o interior desse grupo, fugindo do contato com o europeu. De acordo com John Monteiro, a ideia da expansão europeia e o impacto da conquista da América ter somente dizimado populações, provocando somente fugas e ter destruído sociedades indígenas não se sustenta mais. Esse conjunto de encontros e choques também teria produzido novas sociedades e novos tipos de sociedade (MONTEIRO, 2001, p. 55).

Nesse sentido, John Monteiro destaca a importância de se trabalhar com o conceito de etnogênese, na medida em que ele articula processos endógenos de

transformação e processos externos introduzidos pela crescente intrusão de forças ligadas aos europeus (MONTEIRO, 2001, p. 56). Ou seja, a etnogênese é a uma resposta, reação dos indígenas a nova forma de imposição do colonial, fazendo com que grupos étnicos passem por um processo de ressignificação de suas identidades que não são estáticas e sim mutáveis, que agem de acordo com a nova ordem vigente possibilitando sua sobrevivência.

Em seu livro *A viagem da volta*, João Pacheco desmonta a ideia da mesclagem dos povos indígenas do nordeste brasileiro como um processo de simples perdas de elementos tradicionais e culturais desses povos. Seu estado de “índio misturado” durante muito tempo foi agregando-lhes uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõe aos índios puros do passado e idealizados de forma mística. (PACHECO, 2004, p. 19).

Pacheco defende que a presença do sistema colonial (como fator histórico), instaura uma nova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de existência sociocultural dos agentes inseridos. Nesse sentido a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social, que implica: a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (PACHECO, 2004, p. 22).

Em suma, essa ideia de condição de isolamento (localizada no passado) e uma cultura pautada a partir de uma temporalidade e homogeneizadora, como elemento definidor de um grupo étnico, não se sustenta mais abrindo espaço a emergências étnicas que evidenciam o caráter histórico e complexo das sociedades indígenas e suas culturas heterogêneas e diversificadas, possibilitando sua sobrevivência até os dias atuais.

O conceito de etnogênese é muito valioso no ensino de história pois ele contribui para superar uma forte ideia no ambiente escolar de que os indígenas são populações cristalizadas no decorrer do tempo em função de terem uma essência cultural ancestral, e o abandono dessa cultura significaria a perda de identidade étnica. Para Leandro Goya Fontella, o conceito rompe com essa narrativa compreendendo os povos indígenas como resultados transitórios de contínuos processos de transformações (FONTELLA, 2020, p. 3).

Leandro Goya Fontella ainda acrescenta que o contexto colonial teria atuado como catalisador para a emergência de novas identidades e formações sociais indígenas, fazendo com que os indígenas se distinguissem significativamente das organizações sociais nativas do período anterior ao contato europeu (FONTELLA, 2020, p. 5).

Um grande exemplo seria o estudo da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida que busca compreender as origens dos Temiminó. Povo de origem Tupi aliado dos portugueses e inimigos mortais dos tupinambás, teriam tido sua origem étnica com o contato com os portugueses, ou seja, se aproveitaram de uma situação exógena que modificou seu cotidiano, reagindo de forma endógena, ao reconstruírem sua identidade étnica, respondendo e agindo de acordo com seus interesses na luta contra povos inimigos e assim garantindo sua sobrevivência. As mudanças são compreendidas como movimentos autônomos desses povos operando de acordo com jogo colonial da época (ALMEIDA, 2019, p. 35).

Outro grande exemplo de etnogênese é da etnia Krenak. O estudo de Marcos Morel em *Saga dos Botocudos: guerra, imagem e resistência indígena*, narra a partir de imagens, relatos, fotos, à história dos Aimoré, chamados posteriormente de Botocudo, e sua incrível resistência à dominação colonial, com o uso deliberado da violência por parte dos portugueses e a dificuldade destes em estabelecer povoamento em algumas capitanias como Espírito Santo, Ilhéus e Porto Seguro principalmente no século XVI ao século XVIII (MOREL, 2018, p. 21).

O trabalho de Morel nos mostra a partir de fontes históricas a trajetória desses índios inicialmente conhecidos como Aimorés, e suas características e imagens a partir de cronistas e missionários da época, destacando seu caráter feroz e beligerante, principalmente nos primeiros séculos de contato. Posteriormente, são nomeados de Botocudos no século XIX, e compreendidos como um entrave ao projeto de construção territorial da nação, por isso a guerra violenta declarada para sua dizimação e, por último, no século XX, são dados como extintos. Mas, por um processo de readaptação e mutação, emergem como etnia Krenak, em um claro sintoma de etnogênese, inclusive com mudanças substanciais em seus hábitos e costumes o que de nenhuma forma o tornam menos índios. (MOREL, 2018, p. 17-18).

O antropólogo José Maurício Arruti enfatiza que etnogênese refere-se a um processo social e não a um tipo específico e diferenciado de grupos indígenas. Depois de reconhecidos e plenamente estabelecidos diante do movimento indígena, da sociedade regional e dos órgãos públicos oficiais, tais grupos devem abandonar a

categoria de emergentes, justamente por terem percorrido o mais ou menos longo, dependendo de cada situação, processo de etnogênese. A tendência a classificá-los em separado, como grupos “emergentes”, “ressurgentes”, “ressurgidos”, ou mesmo “remanescentes” tem, portanto, o inconveniente de converter categorias criadas para descrever processos sociais e históricos em categorias de identificação, que assim perdem seu dinamismo e sua historicidade, para denotarem uma qualidade ou uma substância, produzindo a problemática ideia de uma indianidade de segunda linha ou menos indígena que outros grupos. (ARRUTI, 2020).

Etnogênese dá conta de um grande movimento de reconfiguração de coletividades étnicas, como resultado de invasões, migrações e fusões como processo histórico de adaptação dos índios a novas realidades. Afasta a identidade indígena da noção de imutabilidade e da existência de uma cultura indígena estática, que seria depositária de um resíduo de um primitivismo cultural.

Etnificação

A necessidade de viabilizar a colonização de forma efetiva, fazendo com que as possessões coloniais fossem controladas e integradas ao projeto de dominação dos europeus, necessitou de grande esforço e organização. Os europeus sabiam que o sucesso passava pelo controle dos povos nativos. Por isso, a necessidade de se estabelecer estratégias, classificações e identificações dos povos nativos, que aos olhos dos europeus facilitariam o amplo projeto de dominação colonial.

O fenômeno de Etnificação atenderia uma demanda dos europeus na América, servindo para caracterizar os dispositivos coloniais (de estado e capitalista) que produzem efeitos de normalização e espacialização e participam da criação do étnico através da reificação das práticas e representações das sociedades indígenas (FONTELLA, 2019, p. 6).

Em outras palavras, a Etnificação representou um processo de formação de identidades étnicas que foram impostas pelos europeus no contato entre estes e os nativos. Essas mudanças identitárias seguiam critérios estabelecidos pelos europeus, porém ao longo do tempo, puderam ser absorvidas pelos grupos e utilizadas de acordo com seus interesses.

De acordo com Leandro Goya Fontella, as operações de etnificação obedeceram aos anseios coloniais de classificar as populações nativas em categorias de identificação que, em geral, atendiam a critérios linguísticos, territoriais e do tipo de relação estabelecida com os europeus (amistosas ou hostis). Perante um universo expressivamente complexo de povos aborígenes, os primeiros agentes coloniais buscavam esboçar uma espécie de mapa político da América que lhes fosse inteligível. Para isso, recorriam a categorias de seu próprio universo simbólico como nação. Não tardou para que os procedimentos de classificação das populações nativas produzissem consequências práticas que serviram como balizas para estratégias de controle colonial, pois produziram categorias fictícias naturalizadas e estanques. Tais classificações serviram como referências para, entre outras coisas, estabelecer escalas hierárquicas entre grupos subordinados e não subordinados (e também interna a estes) e impor esquemas arbitrários de territorialização política aos moldes europeus para povos que em boa medida desfrutavam de razoável mobilidade espacial com base em ciclos naturais e suas sazonalidades (FONTELLA, 2019, p. 7).

O conceito de Etnificação também nos ajuda a problematizar a noção de que determinados grupos autóctones sempre existiram coerentemente como se fossem nações em territórios delimitados. De acordo com Francismar Alex de Carvalho, diante da expressiva diversidade de povos espalhados pelo continente americano, os europeus esboçaram uma espécie de mapa de político que lhes fosse inteligível, recorrendo a categorias de seu próprio universo simbólico como nação (CARVALHO, 2006, p. 3). Esse equívoco, provavelmente tinha uma intencionalidade de viabilizar o projeto colonial de dominação. O problema é que ainda prevalece uma visão europeizada de povos indígenas integrados territorialmente na América. Como se os grupos nativos vivessem da forma classificada pelos europeus até mesmo antes da colonização. O que não se sustenta mais e hoje a historiografia tenta recuperar essa história perdida e esquecida de antes do contato europeu.

Francismar Alex de Carvalho avança na problematização do conceito, destacando sua importante dimensão de adentrar nos processos políticos de dominação colonial e de estratégias indígenas. Se por um lado, a etnificação permite compreender os processos de imposição de esquemas de visão e de divisão pelos quais o colonizador acabava tentando definir os limites dos grupos étnicos, por outro destacava as estratégias por meio dos quais as lideranças indígenas manipulavam suas identidades e

alianças políticas, não raro para compreender o etnônimo posto pelo adventício, precisamente para acessar os bens desejados (CARVALHO, 2006, p. 3-4).

A divisão entre Tupis e Tapuias é talvez o exemplo de etnificação mais evidente no período colonial. Os Tapuias eram descritos como a antítese da sociedade tupinambá (encontrada ao longo da Costa), seus modos de vida foram quase sempre descritos em termos pejorativos. No século XVII, nas telas do holandês Albert Eckhout temos os retratos: Mulher Tupi, Homem Tapuia e Mulher Tapuia, executados em 1641, e o Homem Tupi em 1643. Nestas obras são representados os índios que estavam em contato com a ocupação Holandesa do Nordeste.

A Mulher Tupi é apresentada com tranças, saia branca, seios descobertos, conduzindo no colo uma criança nua. Na mão direita leva recipiente feito com cabaça para carregar água. Sobre a cabeça, leva um cesto de palha com produtos manufaturados. A paisagem de fundo é a da sociedade colonial, com produções portuguesas, uma fazenda.



Figura 1: Albert Eckhout. *Mulher Tupi*. 274 x 163 cm, óleo sobre tela, Ethnographic Collection. The National Museum of Denmark, Copenhagen, 1641.

Já o Homem Tupi é retratado com um calção de pano europeu, com uma faca europeia no cinto. Carrega arcos e flechas. Aos seus pés, no canto direito, vemos uma mandioca cortada ao meio. O fundo da tela traz raízes cortadas, mostrando diferentes momentos do cultivo da mandioca.



Figura 2: Albert Eckhout. *Homem Tupi*. 272 x 163 cm, óleo sobre tela, Ethnographic Collection. The National Museum of Denmark, Copenhagen, 1643.

Já na tela do Homem Tapuia, temos um corpo nu, rosto perfurado e plumas. Leva armas e adornos de penas. São retratadas suas faces guerreiras com ar de selvagem e primitivo. Em comparação aos Tupis, a paisagem está longe da imagem da fazenda colonial. O fundo do quadro é agreste e selvagem, os animais que o acompanham são peçonhentos e a prática da antropofagia ritual aparece com a cabeça ensanguentada que carrega.



Figura 3: Albert Eckhout. Homem Tapuia. 272 x 161 cm, óleo sobre tela, Ethnographic Collection. The National Museum of Denmark, Copenhagen, 1641.

A Mulher Tapuia também é desenhada a partir de um imaginário selvagem. A índia nua segura na cabeça um cesto que traz uma perna humana decepada, na mão direita empunha uma mão cortada. Tal como com o homem Tapuia, o plano de fundo do quadro mostra lugares que estavam longe das fronteiras controladas pelos europeus. Vemos também grupos de índios armados em uma provável referência à guerra.



Figura 4: Albert Eckhout. Mulher Tapuia. 272 x 165 cm, óleo sobre tela, Ethnographic Collection. The National Museum of Denmark, Copenhagen, 1641.

O imaginário construído sobre as divisões entre Tupis e Tapuias alimentava planos pragmáticos de domínio colonial, missionação e escravização. Considerados os mais incivilizados entre os indígenas, os Tapuias deveriam ser guerreados, escravizados e convertidos ao catolicismo.

Etnônimo

De modo geral, o vocábulo Etnônimo designa um grupo étnico que é identificado, conhecido, por um nome. A discussão sobre os etnônimos não é nova na antropologia. Viveiro de Castro destaca que a maioria dos etnônimos ameríndios que passaram à literatura não são autodesignações, mas nomes (frequentemente pejorativos) conferidos por outros povos: a objetivação etnonímica incide primordialmente sobre os outros, não sobre quem está em posição de sujeito. Os etnônimos são nomes de

terceiros, pertencem à categoria do “eles”, não à categoria do “nós” (CASTRO, 1996, p. 125-126).

De acordo com Flavia Cristina de Melo, desde o século XVI até a atualidade, viajantes, literatos e, posteriormente, estudiosos e cientistas, vêm designando grupos indígenas por nomes obtidos das mais diferentes formas. A maior parte dos etnônimos encontrados em registros históricos para identificar os diferentes povos indígenas eram nomes atribuídos por outros e não um nome adotado pelos próprios indígenas (MELLO, 2007, p. 53-54).

Para Protasio Paulo Langer, Todorov apresentou com propriedade as relações de poder e as consequências inerentes ao ato de nomear. Colombo nomeava e, mesmo sabendo o nome indígena, renomeava acidentes geográficos, localidades, povos e pessoas com nomes adequados; capazes de expressar aquilo que as coisas realmente são. E foi assim que o almirante cunhou o etnônimo índios com o qual designou todos os povos do continente que ele supunha ser a Índia. Ao analisar a atitude intelectual de Colombo no ato de atribuir nomes, Todorov ensina que – ao contrário do que o almirante pensava – os nomes dizem mais sobre quem os atribui do que sobre os seres nomeados. Por outro lado, esse exemplo explicita o quanto os nomes estão suscetíveis a ou às incorporações e ressignificações que podem partir tanto das entidades nomeadas quanto de quem as nomeou (LANGER, 2011, p. 3).

Nesse sentido, normalmente o etnônimo demonstra ou denota uma característica daquele grupo étnico que faz dele ser diferente do grupo que criou sua identificação. É de certa forma um olhar do outro sobre nossas perspectivas do que é diferente. Um exemplo de etnônimo são os Botocudos, estudados de forma histórica desde os primeiros contatos com os portugueses até a atualidade por Marco Morel em: *A saga dos Botocudos: guerra, imagens e resistência indígena*. O nome Botocudos foi um etnônimo atribuído pelos portugueses colonizadores no final do século XVIII a povos macro-jê (que eram denominados de tapuias por serem inimigos dos portugueses) que utilizavam botoques na região da boca (MOREL, 2018).

Os Ashaninka, por exemplo, são grupos indígenas que se localizam no Acre e no Peru, têm uma longa história de luta desde o Império Inca, passando a economia extrativista da borracha (século XIX) até a exploração madeireira (desde 1980 até a atualidade). Ashaninka é uma autodenominação e pode significar “minha gente”, “meu povo”. Porém, antropólogos e missionários usavam etnônimos outros, externos, para

designar os Ashaninka como Ande, Anti, Chuncho, Pilcozone, Tamba, Campari (veja o site PIB – Povos Indígenas do Brasil) ⁴.

Eurocentrismo

O eurocentrismo é um conceito bastante discutido no meio acadêmico nas ciências humanas, porém ainda é pouco discutido no ambiente escolar. Até porque sua presença não é uma tarefa fácil de compreensão por parte dos discentes, pois a própria história que chega até eles (ou ao menos uma parte considerável) mostra-se com uma narrativa eurocêntrica. O currículo de história apresenta-se ainda como eurocêntrico, não só na distribuição das temáticas europeias durante o ensino básico que praticamente ocupam o mesmo espaço que a história do Brasil, mas também na persistência da ideia de superioridade civilizatória, cultural, epistemológica europeia.

Partindo dessa análise, de que o Eurocentrismo persiste como uma leitura histórica, e uma prática ainda utilizada por alguns grupos, a sua relação com a temática indígena se mostra presente em todas as etapas do conhecimento histórico, como uma narrativa que serve para legitimar uma visão de mundo e um padrão cultural como superiores aos outros.

Segundo Samir Amin, um dos pioneiros do uso desse conceito, o culturalismo ocidental situa a Europa como exemplo histórico que por pressuposto deve ser imitado e seguido no que diz respeito à sua experiência histórica e seu sentido de desenvolvimento civilizatório. Em suma, é uma forma de culturalismo europeu, de raízes renascentistas, ligada à formação do capitalismo, e de caráter pretensamente universal (AMIN, 1989, p. 9).

Em outras palavras, o eurocentrismo é a ideia que o continente Europeu e seu povo produziram um padrão cultural de sociedade humana de que engloba vastas áreas do conhecimento humano e que tem a pretensão de ser considerado o mais alto grau de desenvolvimento em todo mundo. As demais regiões do globo apresentam um estágio de desenvolvimento sociocultural inferior a este modelo, fazendo com que todo conhecimento, valor, cosmologia, crenças, costumes sejam desqualificados e,

⁴ <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>

consequentemente passíveis de sofrer interferências externas para se adaptarem ao padrão e modelo que tem como objetivo ser dominante e universal.

A própria constituição da historiografia brasileira foi elaborada por um viés eurocêntrico. E, ainda que a temática indígena tenha ganhado terreno na historiografia e no Ensino de história, a história da Europa permanece como o centro das atenções no ensino básico, perpetuando uma visão eurocêntrica. Segundo Thiago Vieira Cavalcante, existe uma grande insistência em elevar os processos históricos europeus ao nível de história universal. A história dos povos originários na América seria apêndice dessa história central, configuração presente até a contemporaneidade nas estruturas curriculares de ensino superior e básico no Brasil e em muitos países não europeus. O próprio modelo clássico de divisão da história em: Pré-história, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea não é “natural” e nem universal, mas sim uma construção ideológica que atribui centralidade e universalidade à história do continente europeu (CAVALCANTE, 2020, p. 25).

Enrique Dussel aponta que o *descobrimento* da América em 1492 teria ocultado e excluído os povos originários residentes no continente americano, justamente por conter um eurocentrismo mascarado, sutil, que jaz em geral por trás de posições teóricas do pensamento europeu e norte-americano, assim como suas concepções e acepções de mundo. (DUSSEL, 1992, p. 17).

Para Dussel, junto com o Eurocentrismo, a modernidade é instituída em 1492, quando a Europa se afirma como centro de uma História Mundial que teria sua inauguração com a conquista espanhola no Novo Mundo. Enquanto um conjunto de valores baseado na ideia da racionalidade humana individual como critério e método único de produção e aferição do conhecimento válido universalmente, que distancia o ser humano da irracionalidade do misticismo e da superstição, a modernidade traz um conceito emancipador racional. No entanto, apesar de sua proposta emancipatória, contem em si um paradoxo oculto: o de ser realizado através da justificação da violência, que Dussel denuncia como um mito irracional da modernidade. Assim, em sua busca por emancipar da irracionalidade os povos originários, que são identificados como bárbaros/selvagens no novo mundo, o conquistador utiliza-se da guerra, do genocídio e da escravização, com base na ideia de que tais povos, pela sua irracionalidade, são merecedores de tal tratamento (irracional). Como consequência, tem-se hoje a ideia de que, se os povos indígenas, negros e a América Latina pereceram

e ainda perecem, é por culpa de seu próprio atraso e falta de modernidade (DUSSEL, 1992, p. 7).

Talvez o termo modernidade pudesse receber um espaço próprio nesse dicionário. No entanto, optei por mantê-lo dentro do conceito de Eurocentrismo já que no meu entendimento a concepção de homem moderno está intimamente ligada à ideia eurocêntrica. Ser moderno significa apresentar os padrões de racionalidade e concepções de mundo do homem europeu que desbrava o mundo. Nessa visão, os índios estão em contraste, obsoletos, atrasados.

É esse pensamento moderno ocidental que torna a história eurocêntrica. De acordo com Boaventura Santos, o que ocorreu no período colonial ainda continua operando na atualidade. O colonialismo consiste em uma forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e nações subjugados. O fim do colonialismo não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado. O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de saber e poder, isto é, uma verdadeira dominação epistemológica. Importante destacar o impacto do colonialismo e do capitalismo moderno na construção das epistemologias, que refletem em um conhecimento de uma classe dominante detentora do saber e do poder (SANTOS, 2009, p. 31).

Aníbal Quijano defende que a expansão do colonialismo europeu pelo resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo: os povos conquistados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 227-228).

Esse pensamento eurocêntrico, inaugurado na idade moderna, perdura até hoje no imaginário dos alunos da educação básica. A ideia de que os povos originários

apresentam um conhecimento inferior, pobre e de pouco valor em comparação aos europeus se faz presente no cotidiano social do Brasil, gerando preconceitos e estereótipos que dificultam a inserção desses grupos na construção da sua própria história.

Portanto, é necessário trazer para o ambiente escolar esse importante conceito que pouco aparece como mecanismo de análise e reflexão, mas que está presente na própria constituição da história brasileira, que coloca a cultura dos povos originários e seus saberes como inferiorizados e invisibilizados.

Genocídio

O conceito de genocídio aparece com frequência no ensino de história em âmbito escolar e é utilizado em épocas distintas da história mundial. Ele foi criado em 1946 no processo de Nuremberg, e é a consideração no plano legal de um tipo de criminalidade até então desconhecido. Mais precisamente, ele se refere à primeira manifestação, devidamente registrada pela lei, dessa criminalidade: o extermínio sistemático dos judeus europeus pelos nazistas alemães. O delito juridicamente definido como genocídio tem sua raiz, portanto, no racismo, é o produto lógico e, no limite, necessário dele: um racismo que se desenvolve livremente, como foi o caso na Alemanha nazista (CLASTRES, 1980, p. 81-82).

É evidente que o conceito seria aplicado em outras épocas históricas para designar um extermínio em massa de um povo ou grupamento humano tendo como base a ideia de inferioridade racial do outro. De acordo com Pierre Clastres, na América do Sul, os matadores de índios levam ao ponto máximo a posição do Outro como diferença: o índio selvagem não é um ser humano, mas um simples animal. O homicídio de um índio não é um ato criminoso, o racismo desse ato é inclusive totalmente evacuado, já que afinal ele implica no reconhecimento de um mínimo de humanidade no outro (CLASTRES, 1980, p. 83).

O genocídio dos judeus na segunda guerra mundial representou o extermínio de aproximadamente 6 milhões de vidas humanas das formas mais cruéis. Os campos de concentração nazista chocaram toda a comunidade internacional e ainda hoje é uma ferida que se cicatriza mundialmente. No entanto, a conquista da América iniciada no

século XV, e ainda em curso, e também o extermínio do povo cigano pelo nazismo durante a segunda mundial não são retratados com o mesmo impacto na história mundial como o holocausto causou. A própria historiografia do genocídio dos povos indígenas é mais escassa se comparada a do povo judeu. A crítica aqui não é direcionada ao espaço de recordação que o extermínio judaico tem na atualidade durante a segunda guerra mundial, e, sim, a falta de espaço para o extermínio contínuo dos índios no continente americano.

É importante o docente, quando trabalhar a temática indígena da conquista da América e seus impactos, apresentar alguns números importantes das populações ameríndias para os discentes. Os números demonstram o processo genocida engendrado pelos europeus. Stuart B. Schwartz e James Lockhart em *A América latina época colonial* trazem um expressivo quadro estimado da população autóctone do continente americano. Estima-se que, em 1492, antes da chegada dos europeus, residiam aproximadamente 57 milhões de nativos espalhados por todo o continente americano (SCHWARTZ; LOCKHART, 2010, p. 56). Passados 150 anos da conquista, em 1650, a população teria se reduzido a menos de 10 milhões de nativos. Os números são impressionantes e demonstram o caráter genocida dessa invasão, que representou a dizimação de etnias indígenas ao longo do processo colonizador. Na América portuguesa, acredita-se que o número de nativos teria chegado na casa dos 3 milhões em 1500, reduzindo-se para 700 mil após um século.

Acredita-se que a ação da Coroa portuguesa nas guerras de conquista, a escravidão dos índios pelos colonos, a guerra biológica com inúmeras doenças e a ação dos missionários, foram fatores responsáveis por esse grande genocídio de ameríndios. É relevante destacar que ainda hoje grupos indígenas sofrem com o genocídio implementado e executado por garimpeiros, fazendeiros e por ações do Estado que visam controlar as terras indígenas.

Anibal Quijano chama a atenção para a constituição da América e do capitalismo colonial moderno e eurocêntrico como um novo padrão mundial de poder, sendo que o principal fundamento desse padrão de poder vem da classificação social da população mundial por raças, o que é totalmente expressada pelo caráter de dominação ocorrido na conquista da América. Essa dominação sofrida pelos povos do continente americano possibilitou a afirmação de raça, inferiorizando as culturas, ciências, civilidades das etnias encontradas nesse continente e de qualquer outro que não o europeu, como no caso das etnias que compreendem os negros, os índios, os mestiços e

os demais não brancos. Isso seria direcionado para uma dizimação em massa desses índios vistos como passíveis de punições, como extermínios (QUIJANO, 2005).

Vejamos um exemplo no contexto da História do Brasil. Durante a ditadura civil-militar que perdurou de 1964 até 1985, ocorreu um grande genocídio de uma etnia indígena denominada Waimiri-Atroari, que ocupavam a área da região amazônica, mais especificamente o sudeste de Roraima e o nordeste do Amazonas. Os índios dessa etnia são conhecidos desde o século XVII. Até o início do século XIX, viviam de forma amistosa com segmentos da sociedade colonizadora, porém, de acordo com José Porfírio Fontenele de Carvalho, com a descoberta de produtos extrativistas em terras Waimiri-Atroari, os conflitos começaram a surgir acarretando o uso de violência por parte do Estado para garantir o desenvolvimento econômico da localidade, ocasionado uma invasão da área dos Waimiri-Atroaria (CARVALHO, 1982, p. 4).

No início do século XX até a década de 1960, buscou-se manter o desenvolvimento econômico da região com a extração de produtos vegetais, tentando junto ao serviço de proteção ao índio (criado em 1910, com objetivo de prestar assistências às populações indígenas do Brasil), demarcar alguns territórios dos Waimiri-Atroari, para atenuar os conflitos que já estavam em curso. A tabela abaixo demonstra a variação populacional em quase um século:

Quadro 3: População Waimiri-Atroari

Ano	População	Fonte
1905	6.000	HÜBNER, Georg e KOCH-GRUNBERG, Theodor
1968	3.000	CALLERI, João Giovanni (Pe.) – FUNAI.
1972	3.000	FUNAI.
1974	600/1.000	COSTA, Gilberto Pinto Figueiredo – FUNAI.

1982	571	CRAVEIRO, Giuseppe – FUNAI.
1983	350	FUNAI.
1983	332	BAINES, Stephen Grant – Museu Emilio Goeldi.
1987	420	SILVA, Marcio – UNICAMP.
1991	505	Programa Waimiri-Atroari - ELETRONORTE .
2011	1515	Programa Waimiri-Atroari – ELETROBRAS

De 1905 até 1972, período em que o contato se tornou mais intenso por conta da inserção de atividades comerciais na região norte do Brasil, e sua contínua integração ao território nacional, observamos uma queda de 50% da população dos Waimiri-Atroari, em um espaço de aproximadamente 65 anos.

A partir de 1972 até 1983, observamos uma queda abrupta dos Watimiri-Atroari, período que corresponde à ditadura civil militar brasileira. Com o objetivo de integração nacional e desenvolvimento, os governos militares implementaram uma política de abertura de rodovias, como foi o caso da BR-174 que estava na área de proteção ambiental dos Watimiri-Atroari, utilizando-se de todos os aparatos bélicos estatais, dizimaram milhares de índios da etnia, cometendo um verdadeiro genocídio na região, quase levando a aniquilação da etnia (REAIS; SCHWADE, 2012, p.74-75).

Indígena

O termo indígena é frequentemente usado para nos referirmos aos povos originários. Ele aparece com muita frequência no ensino de história e etimologicamente não tem a ver com a palavra índio, mesmo que pareça. A palavra indígena vem do latim

e já existia antes dos europeus terem chegado a América, e tem como significado *natural da terra, nativo*. Tanto que o contrário, antônimo de indígena é alienígena, ou seja, aquele que vem de fora, que não pertence aquele lugar. Dessa forma, indígena é quem nasce dentro do “país”, região ou localidade.

Para Eduardo Viveiro de Castro o termo indígena foi empregado pelos europeus e contaminado pelo colonialismo para designar os povos do continente americano que foram invadidos em um processo de expansão imperial, principalmente no século XVI, por “indígenas” da Europa, que deixaram de serem classificados dessa forma por passarem por um processo evolutivo e civilizatório há tempos atrás. Os “indígenas” são também esses povos que não aderiram, seja à força ou voluntariamente, à marcha unilinear do Progresso, e que teriam ficado aprisionados no passado remoto da espécie. (VIVEIROS DE CASTRO, 2023).

O vocábulo *indígena* começa a ser empregado e ganha força no final no século XX, quando lideranças indígenas começam a questionar a validade e a continuidade do termo índio para designar a gama de diferenças culturais e de pertenças étnicas, pois, como o texto constitucional de 1988 determinava a demarcação das terras indígenas no próximo quinquênio, assim destaca Daniel Mundukuru (2012), era preciso dar voz às questões regionais, específicas e particulares de cada comunidade indígena (ROSA, 2015, p. 270).

É na esteira deste processo que *indígena* passa a designar o reconhecimento identitário dos diversos povos originários do América. A identidade indígena nos permite pensá-la como mecanismo de representação cultural, em que esta não é um dispositivo natural, mas forjado e reconstruído ao longo do tempo histórico, com fluidez, mudanças e ressignificações, os sujeitos terminam por se constituírem de identidades diversas (ROSA, 2015, p. 15).

Para o indígena Daniel Mundukuru, o termo índio teria perdido seu sentido. É uma palavra que desqualifica, remonta a preconceitos, sendo genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas. Daniel Munduruku ainda destaca que ao utilizar o termo índio, ele traz consigo duas ideias: uma delas é a ideia romântica, folclórica. Essa noção fica clara na comemoração do dia do índio em 19 de abril, em que a imagem que permanece é a do indígena com rostos pintados, penas na cabeça e morando em uma oca, com a percepção de que esse índio é o unívoco e tem que ser preservado. A segunda é a ideologizada, ligando a palavra índio

a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, atrelando ao índio e suas terras a um entrave ao desenvolvimento econômico (MUNDUKURU, 2019).

Na visão de Daniel Mundukuru e algumas lideranças indígenas, o termo indígena torna-se mais apropriado na atualidade, por designar os povos originários que estariam ali antes dos outros. E para ser indígena é necessário pertencer a um povo ancestral (MUNDUKURU, 2019). Ou seja, o conceito de indígena surge para especificar a qual povo originário pertence aquele indivíduo, que por muito tempo teve sua identidade generalizada e silenciada pelo conceito de índio. Podemos exemplificar o próprio Daniel Mundukuru, indígena que pertence ao povo originário denominado Mundukuru que ocupa os estados do Pará e Amazonas.

Marcia Mura Parte da ideia de uma concepção subjetiva de afirmação indígena, percebida nos critérios que o movimento indígena apresentou na Primeira Conferência de Cultura em Manicoré com a temática “Produção Simbólica e Diversidade Cultural”. Nela foram considerados pelos povos indígenas critérios de definição do modo de vida indígena, sem deixar de considerar as especificidades. Definiram como elemento comum de agregação para a afirmação de ser indígena, os hábitos culturais, como as características de seminômades, pois mesmo havendo a divisão política do espaço feita pelo Estado, as comunidades indígenas e as tradicionais circulam na região de ocupação tradicional. (MACIEL, 2016, p. 26).

Assim, é importante deixar claro que a intenção de criar o verbete indígena não tem por objetivo sua simples substituição pelo termo índio que é amplamente difundido na sociedade e no ensino de história. Muito mais do que buscar o termo mais correto para designar os povos originários, é necessário compreender a origem dos termos, as suas utilizações, e apropriações pelos diferentes grupos étnicos que estão espalhados pelo Brasil. A busca é entender e compreender como os povos originários utilizaram e ainda utilizam os termos de acordo com seus anseios e tecer uma importante crítica no ensino de história acerca dos conceitos utilizados visando superar estereótipos, racismos e preconceitos.

Índio

“Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal.” Eduardo Viveiro de Castro, professor do Museu Nacional, definiu dessa

forma o problemático conceito de índio nas ciências humanas. Castro nos alerta sobre a importante ideia cristalizada na história de que etnias submergentes, daqueles coletivos que estavam seguindo, por força das circunstâncias, uma trajetória histórica de afastamento de suas referências indígenas, perderiam sua identidade de ser índio (CASTRO, 2006, p. 42).

A análise de Castro sobre a complexidade do ser índio é fundamental no ensino de história, já que ainda permanece nas escolas a ideia estereotipada do índio com cocar, arco e flecha, corpos e rostos pintados de urucum e vivendo em matas e florestas isoladas, como uma das identidades possíveis para manter sua condição de índio. Em algumas escolas da educação básica, as comemorações do dia do índio ainda são marcadas por eventos que reforçam essa visão engessada e estereotipada desse grupo ao fantasiar os alunos de índio à moda da época pré-colonial e colonial. Em sua dissertação de mestrado do próprio ProfHistória, Monique Magalhães analisa a imagem do índio genérico cristalizada e engessada de adereços e sua força ainda persistente no ensino fundamental, principalmente do primeiro segmento (primeiro ao quinto ano), propondo como método de combater tais imagens oficinas pedagógicas em todos anos do ensino fundamental, visando romper com essa visão unívoca de índio (MAGALHÃES, 2020).

De acordo com Vilmar Guarani, índio é um termo genérico que leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só – índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. Nesse sentido o termo contribui falsamente para diminuir a diversidade indígena, isto é, universalizar e uniformizar o grande complexo pluriétnico e cultural existentes no Brasil. (GUARANI, 2006, p. 151)

Essa imagem do índio puro e genérico, construída ao longo da história, tem suas raízes na época da conquista da América. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, desde 1492, todos os povos nativos passaram a ser chamados de índios, sendo uma categoria criada pelos europeus, num contexto histórico específico de conquista e colonização, para designar uma imensa variedade de grupos etnolinguísticos que habitavam as mais diversas regiões do nosso continente (ALMEIDA, 2013, p. 48).

De acordo com o *Dicionário de conceitos históricos*, escrito por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, *índio* foi um conceito que foi sendo construído na América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, denominaram da mesma forma povos muito díspares. Historicamente, a palavra índio

assumiu significados mais complexos, pois os próprios povos que antes eram discriminados por esse termo usaram e se identificam como tal, construindo sua identidade cultural a partir dele, em um contexto de luta e resistência em momentos cruciais da sua história. (SILVA; SILVA, 2010, p. 222).

A categorização dos povos originários da América em índios produziu um efeito que por muito tempo foi homogeneizador de diversos grupos e etnias distintas. O entendimento da grande diversidade étnica, linguística e cultural existente foi atenuada. Ou seja, a terminologia foi estabelecida pelos colonizadores europeus, para uniformizá-los, apagando suas identidades, sociodiversidades e humanidades, coisificando suas existências. Nas fontes do período colonial e republicano é possível encontrar o termo. O índio, poderia ser o aldeado, o escravo, o negro da terra, brasil, ou gentio. O termo gentio também está associado a forma como os missionários designavam os indígenas, sobretudo os que não eram batizados. Como ferramenta para exemplificar o aparecimento do termo índio em uma fonte histórica, podemos utilizar o livro *Andanças pelo Brasil Colonial – Catálogo comentado (1503-1808)* de Jean Marcel Carvalho França e Ronald Raminelli:

...Os habitantes locais, ao menos os mais importantes, são portugueses. Esses, contudo possuem uma infinidade de servos e escravos que fazem todo o trabalho necessário. Os naturais do país, os índios, têm uma cor castanha escura, cabelos longos e pretos e uma compleição medíocre. Andam totalmente nus, salvo por um pequeno pedaço de pano que cobre as partes genitais. (Raminelli; França, 2009: Barlow, 1663).

O fragmento acima é um relato de um comerciante londrino que desembarcou a bordo de um navio com a permissão de enviar canhões para o Brasil. Provavelmente aportou em 1663 no Rio de Janeiro na Baía de Guanabara. Repare como o termo índio aparece no documento escrito pelo viajante que entrega sua visão de europeu sobre um povo nativo que estava nesse litoral brasileiro. O documento pode ser utilizado no ambiente escolar como uma fonte histórica, porém é importante trabalhar o contexto que ele foi escrito, além de deixar claro a visão de mundo do europeu sobre os povos indígenas.

Inclusive o livro *Andanças pelo Brasil colonial*, contém grande quantidade de relatos de viajantes estrangeiros que passaram pelo Brasil colônia, e em muitos casos emitindo sua visões de mundo e percepções dos povos indígenas que estavam aqui. Pode ser muito bem trabalho no ensino de história, como fonte histórica, pois contém

um olhar europeu carregado de seus preconceitos e estereótipos de diversos povos que apresentam modos de vida, que até hoje são vistos de forma negativa.

De acordo Francis Mary Soares Correia da Rosa, os europeus construíram uma representação do termo “índio” por meio de um equívoco geográfico de Colombo, que registrou erroneamente a sua chegada às Índias. Esse “equívoco” foi normatizado no seio de um discurso sobre alteridade que se formava e era imbricado a uma construção hierárquica de valores que, por sua vez, foram respaldados em uma dada suposição de diferenças biológicas, psíquicas e intelectuais entre os indivíduos (ROSA, 2015, p. 258).

A categorização dos índios representou para Quijano um dos primeiros passos para se criar uma ideia de raça, com base da descrição física dos nativos e sua possível inferioridade cognitiva e cultural em nome de legitimar a colonização. Para ele, o fato de a dominação ter representado uma vitória dos invasores europeus era sinônimo de demonstração de superioridade cultural e cognitiva (QUIJANO, 2005, p. 229). Dessa forma, o termo índio representou um preconceito racial dos europeus em face da legitimação do projeto colonial de dominação desses povos.

Os povos originários não se identificavam dessa forma inicialmente, até porque não existia esse termo nas línguas nativas e muito menos uma identidade homogênea em todo território. A ideia de “índio” atendia muito mais a uma nomeação generalizada dos colonizadores para as nações e grupos étnicos que viviam no chamado “novo mundo” do que propriamente a uma autodenominação por partes dos povos nativos (ROSAS, 2015, p. 262).

Mas Maria Regina Celestino de Almeida demonstra que, a partir do final do século XVIII e início do XIX, com as reformas pombalinas e a intensificação do processo de mestiçagem com o intuito de acabar com as aldeias indígenas e transformá-las em vilas, os indígenas irão se utilizar do termo para retificar seu processo de reivindicação como índio aldeado para manter a posse da terra, demonstrando e agindo de forma ativa de acordo com seus interesses, apropriando-se da terminologia na tentativa de se manter com a posse da terra. Ou seja, naquele momento histórico era mais importante se reconhecer como índio do que não índio (ALMEIDA, 2005, p. 235-255).

No século XX, com o processo de abertura política do Brasil no pós-década de 70, o termo índio é ressignificado e apropriado pelo movimento indígena brasileiro. De acordo com Francis Mary Soares Correia da Rosa, ele é utilizado como elemento de representação política e aglutinador de identidades étnicas distintas, mas que

compactuavam uma mesma cosmovisão e uma situação subalternizada na sociedade brasileira (ROSA, 2015, p. 264-265). É uma série de movimentos importantes que vão culminar na constituição de 1988, que irá garantir direitos aos povos indígenas.

Francis M. Rosa complementa que a constituição de uma identidade partilhada entre as populações nativas sobre o signo do termo “índio” visava estabelecer entre povos de culturas específicas o sentimento de coletividade e compartilhamento de memórias comuns. Tal proposta respaldava-se no caráter de negar uma postura assimilacionista que pregava um suposto e inevitável fim das populações nativas por meio do processo de aculturação e negação de sua autonomia (ROSA, 2015, p. 266-267).

Em suma o movimento indígena utiliza o termo estrategicamente como uma ferramenta de luta ao se posicionarem como um coletivo, que incorpora um conjunto de povos lutando pelo reconhecimento e garantia dos seus direitos. Nesse contexto histórico de redemocratização do país e construção de uma assembleia constituinte para elaborar uma nova constituição federal era necessário uma unidade dos povos indígenas.

No início do século XXI, o movimento indígena começa a se afastar de forma estratégica da identidade aglutinadora do termo índio. Era importante designar a imensa gama de diferenças culturais e de pertenças étnicas, pois, como o texto constitucional de 1988 determinava a demarcação das terras indígenas nos próximos anos, para Daniel Mundukuru, importante liderança indígena, era preciso uma “retirada estratégica” de uma bandeira mais geral para dar voz às questões regionais e os anseios e particularidades de cada comunidade (ROSA, 2015, p. 270).

Atualmente o termo foi rejeitado pelas comunidades indígenas por estar carregado de sentido pejorativo, homogeneizador, pressupõe a soberania colonial e o Estado nacional sob a grande diversidade dos povos existentes em território Brasileiro. Ele era produto direto de uma construção europeia de superioridade em contrapondo à inferioridade cultural e cognitiva dos ameríndios, tendo como base explicações biológicas e genéticas (raciais) como legitimadoras desse processo.

O próprio tradicional dia do índio comemorado 19 de abril instituído por Getúlio Vargas em 1943 foi alterado por um projeto de lei criado pela deputada indígena Joenia Wapichana definida pela lei 14.402, de 2022, passando a representar o Dia dos Povos indígenas, tendo apoio de diversos povos indígenas, com o claro objetivo de explicitar e demonstrar a grande diversidade de culturas e povos originários do território brasileiro.

De acordo com Kaká Werá Jecupé antes de existir o termo índio para designar todos os povos indígenas, já havia o “espírito índio” espalhado pelos diversos povos aqui existentes antes da chegada dos colonizadores. Por essência o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização de modo intimamente ligado à natureza. Foi a partir dessa ligação que elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com natureza. (JECUPÉ, 2020, p. 18-19).

Portanto buscou-se compreender a origem do termo índio historicamente, suas representações, significados e valores ao longo da história. Assim como os próprios grupos indígenas utilizaram-no como ferramenta para manutenção e conquista de direitos, principalmente sobre a terra ao longo de toda sua história. Mais do que analisar se seu uso é errado ou correto é importante observar sua manipulação pelos agentes que o empregavam de acordo com seus interesses.

Assim, é importante no ensino de história desconstruir toda a carga negativa que o termo “índio” ainda carrega consigo na atualidade. Construído ao longo do processo histórico para designar os grupamentos humanos que viviam na América antes da chegada dos europeus, o conceito perdura por mais de 500 anos. Seu simples abandono não vai deixar de produzir estereótipos e imagens distorcidas dos povos originários.

Protagonismo

A necessidade de se estabelecer o conceito de protagonismo para a temática indígena no ensino escolar de história já demonstra a dificuldade em encontrar atores e agentes sociais índios nas narrativas históricas. Esse desconhecimento geral de personalidades indígenas importantes no curso da história remonta os primórdios da colonização chegando até a atualidade. Os livros didáticos utilizados no ensino básico citam pouquíssimos indígenas que se destacaram no período colonial, criando a ideia de que não existiu nenhum índio que tenha tido grandes feitos heroicos, o que não acontece com os brancos portugueses que aparecem de forma incisiva, no processo de construção da colonização, destacando é claro as ações de Mem de Sá, Martim Afonso de Souza, Tomé de Souza, Duarte da Costa entre outros brancos portugueses.

Esse esquecimento, ou melhor, silenciamento de figuras importantes indígenas no curso da história foi pensado de forma intencional. Com a intenção de reproduzir um discurso de total de subordinação dos povos originários ao controle dos europeus durante o processo colonizador, tentou-se retirar a legitimidade desses povos na história do Brasil, como atores sociais importantes no processo colonização, colocando os europeus como dotados de grande magnitude por conquistar uma grande área desconhecida e inóspita. De acordo com Maria Regina Celestino, por muito tempo a historiografia colocou os índios desempenhando um papel secundário, agindo sempre em função dos interesses alheios. Estavam à disposição dos europeus que se serviam deles conforme suas motivações para a efetiva colonização (ALMEIDA, 2010, p. 13).

Todo esse movimento de retirada do protagonismo dos índios da sua própria história significava em mais um dos elementos encontrados pelo colonizador para melhor dominar esses grupos, que renegados para um lugar que não pertencia à história, seriam melhores assimilados e destruídos, perecendo no curso da história.

No entanto, para Maria Regina Celestino de Almeida, estudos recentes apontam para outro cenário, em que os índios durante toda a existência de sua história operaram como protagonistas, inclusive agindo de acordo com seus interesses e utilizando o contato com os portugueses ao seu favor, tendo poder de decidir apoiar ou não os europeus que disputavam o território brasileiro além de recriar suas identidades para justamente perpetuar seu grupo na nova lógica colonial (ALMEIDA, 2010, p. 35).

Em *Negros da terra*, John Monteiro evidencia o protagonismo indígena na construção da sociedade colonial da capitania de São Vicente (futura São Paulo), destacando que as dinâmicas de conquista e colonização dependiam da presença indígena. Monteiro destaca a atuação do chefe Tupiniquim Tibiriçá que, mesmo influenciado por dinâmicas e pautas colonizadoras, pôde tirar proveito de uma aliança com os portugueses, eliminando grupos indígenas rivais anteriores à presença portuguesa (MONTEIRO, 1994, p. 17).

Esse protagonismo dos índios no processo de colonização torna-se latente quando analisamos as guerras pela posse da região da Guanabara entre portugueses e franceses em meados do século XVI. Os franceses, querendo estabelecer uma colônia fornecedora de Pau-Brasil, invadem a região da Guanabara, contando com o importante apoio dos índios Tamoio. Para combater essa aliança, os portugueses contaram com a ajuda dos índios Temiminó liderados pelo grande Arariboia. Estudos apontam que provavelmente estamos diante de um processo complexo de construção de uma etnia

numa conjuntura de guerra estimulada pelos interesses e motivações tanto de portugueses quanto dos índios (ALMEIDA, 2013, p. 69).

Em outras palavras os índios liderados por Arariboia se constituíram como etnia no processo de colonização, fazendo uma aliança histórica com os portugueses para atacar seus inimigos históricos Tamoio, que os expulsaram da Guanabara anteriormente, tendo se estabelecido na capitania do Espírito Santo onde aprenderam o idioma dos portugueses. Posteriormente com ajuda dos portugueses, lutaram contra os Tamoio seus rivais históricos, obtendo uma importante vitória, deixando claro que agiram como protagonistas de sua própria história.

E, vale destacar também, a grande trajetória do índio Arariboia que foi altamente recompensado pela Coroa portuguesa por seus feitos na guerra de conquista da Guanabara. Além de obter uma sesmária (terras no Rio de Janeiro e em Niterói), o chefe Temiminó, batizado Martim Afonso de Sousa, recebeu de D. Sebastião em 1571, o prestigioso hábito da Ordem de Cristo (honraria nobilitante acompanhada de um pequeno rendimento monetário e importantes privilégios jurídicos e fiscais – passou a carregar o significado de leal e honrado servidor da monarquia), e o cargo de capitão-mor da aldeia. Convicto de seu grande valor para a monarquia portuguesa, Arariboia pleiteou cargos militares para seus familiares, inclusive enviando cartas a coroa portuguesa (RAMINELLI, 2018, p. 224).

Outro exemplo bem interessante de índios que tiveram um grande protagonismo no Brasil colonial é o de Antônio Felipe Camarão. Em sua dissertação de mestrado intitulada: “*A história do índio Antônio Felipe (poti) Camarão*”, que inclusive faz parte do programa ProfHistória, Igor Fagundes demonstra como Felipe Antônio Camarão era, de fato, uma das principais lideranças indígenas do nordeste e desempenhou um papel importante nas guerras pernambucas da América Portuguesa no século XVII, contra a expulsão dos holandeses. Pertencente ao grupo dos Potiguara, liderou um exército de indígenas em nome da defesa do território obtendo assim como Arariboia benefícios régios perante a Coroa portuguesa. (FAGUNDES, 2016, p. 29).

Para Ronald Raminelli, todos esses movimentos demonstram como os índios atuaram de forma incisiva na sociedade de Antigo Regime, compreendendo seu funcionamento e tirando proveito dessa situação, excluindo de uma vez por todas a ideia de passividade e reação apenas aos estímulos portugueses. É obvio que para os portugueses ter os indígenas como aliados era primordial para manter a defesa do território que carecia de um exército regular. Porém, para os índios também era

interessante essa aliança já que recebiam benefícios (mercês) que os faziam desfrutar de uma posição social de destaque em uma sociedade nitidamente marcada por uma rígida estratificação social, fazendo com que os grupos indígenas aliados aos portugueses pudessem obter vantagens dentro do sistema colonial garantindo privilégios e poder aos chefes indígenas e uma melhor sobrevivência a sua comunidade (RAMINELLI, 2015, p. 135-136).

Nesse sentido, os chefes indígenas buscaram mostrar à Coroa portuguesa sua grande contribuição em guerras e batalhas na defesa do território, com o objetivo de ascenderem socialmente e/ou manter seu poder como chefias indígenas e também manter a continuidade e sobrevivência de seu grupo. A Coroa portuguesa distribuiu títulos de nobreza para chefes indígenas ao longo da história da colonização, reconhecendo seu valor, seu protagonismo em defesa das possessões coloniais contra estrangeiros e índios inimigos, demonstrando sua atuação como agentes históricos da história do Brasil.

Portanto, o conceito de Protagonismo mostra-se fundamental no ensino básico de história, rompendo com a ideia de passividade dos índios no processo de construção da sociedade brasileira. Resgatando a trajetória de grupos e indígenas é possível demonstrar que apesar de enfrentarem as agruras da colonização, quando puderam, agiram de acordo com seus interesses, postura fundamental para manutenção e sobrevivência de seus grupos étnicos.

Resistência

O termo resistência aparece pouco no ensino de história em âmbito escolar quando relacionado conquista do território da América portuguesa. Muitas vezes demonstrando uma ideia de facilidade na dominação e também não mencionando as estratégias indígenas frente ao projeto de dominação empreendido pelos europeus na América. De acordo com Edson Kayapó um aspecto que deve ser ressaltado é que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas enfatiza apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições. (KAYAPÓ, 2019, p.72). E, quando aparece, está relacionado exclusivamente às guerras empreendidas pelos indígenas contra os

colonos. Não que guerras, revoltas, motins não sejam símbolos da resistência indígena frente ao projeto de dominação em curso desde a conquista e que se estende até a atualidade para os grupos indígenas, mas resistir vai além do confronto bélico. É partindo desse cenário que tentaremos analisar as estratégias engendradas pelos grupos indígenas, a partir do encontro com os colonizadores, que fizeram uma grande diversidade de etnias indígenas chegarem até a contemporaneidade.

Mesmo os confrontos bélicos entre índios e colonos foram e ainda são negligenciados no ensino de história. O que permeia no imaginário dos discentes é uma dominação fácil e de extrema passividade dos povos originários do Brasil, frente o poderio militar superior dos portugueses. É fundamental romper com essa visão de total pacificidade desses povos frente à dominação europeia. De norte a sul, do que mais tarde chamaremos de Brasil, inúmeras foram às guerras e batalhas travadas contra os portugueses. A pergunta que surge é como que um exército real reduzido conseguiu submeter milhares de povos espalhados em um território desconhecido com uma população bem superior?

De acordo com Elisa Fruhaut Garcia, os portugueses só conseguiram vencer a resistência de alguns grupos indígenas, pois estes souberam se aproveitar dos conflitos entre as etnias anteriores à conquista, estimulando cada vez mais o confronto, e em diversas situações contaram com o apoio de índios em expedições militares em direção aos territórios de conquista (GARCIA, 2014, p. 333).

De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, não é por acaso que apenas duas das quinze capitanias hereditárias instituídas a partir de 1530 prosperaram no Brasil: Pernambuco e São Vicente. Ambas conseguiram romper a resistência indígena com estratégias tanto do lado dos portugueses quanto dos indígenas. Ou seja, a cooperação dos índios foi fundamental para o estabelecimento do povoamento e êxito da capitania (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Em Pernambuco, o início da colonização foi extremamente complicado e seu posterior êxito com o advento da economia açucareira dá impressão de uma facilidade de estruturação do poder da Coroa, o que não é verdade. Com a chegada do capitão donatário Duarte Coelho na capitania, o enfrentamento aos índios caetés que fizeram uma aliança com os franceses por sentirem-se submetidos à escravização dos lusos, mostrou-se um grande foco de resistência dos índios à dominação colonial (FERRAZ, 2014, p. 172).

De acordo com Maria do Socorro Ferraz, Duarte Coelho percebeu a necessidade de estabelecer alianças com grupos indígenas inimigos dos Caetés para romper a resistência indígena. E a posterior aliança com a etnia Tabajara possibilitou a conquista da capitania de Pernambuco, além de evidenciar uma estratégia de resistência do chefe indígena Tabajara, que casou sua filha com um familiar de Duarte Coelho, possibilitando a sobrevivência do seu grupo no novo cenário colonial (FERRAZ, 2014, p. 173).

Para Maria Regina Celestino de Almeida, a intensificação da escravidão indígena na Costa brasileira a partir da década de 30 do século XVI, para atender uma necessidade sistêmica colonial, gerou uma violenta reação dos grupos indígenas que em grande parte são responsáveis pelo fracasso de 12 das 14 capitanias hereditárias instaladas na América portuguesa. A criação do governo geral, em 1548, visava manter a soberania da Coroa portuguesa não apenas para se defender dos ataques e saques estrangeiros frequentes no litoral, narrativa histórica bastante difundida, mas também para submeter os índios inimigos e integrar os aliados, e isso seria feito através da guerra justa e dos aldeamentos, respectivamente (ALMEIDA, 2014, p. 436).

A resistência à dominação portuguesa foi empreendida também pelos índios Aimorés, que colecionaram vitórias em territórios das capitanias de Ilhéus, Espírito Santo e Porto Seguro ao longo de três séculos. Essas etnias impediam ou mesmo revertiam a conquista europeia, num movimento que pode ser chamado de reconquista. Dessa maneira, a conquista não aparece como ponto de partida inelutável e evolutivo de um processo unívoco, uma vez que, em determinadas épocas e locais, ela pode ser revertida ou sucedida pela reconquista indígena, que instaura assim um novo tipo de relação (MOREL, 2018, p. 22).

Os índios não se utilizaram apenas de armas e guerras para resistirem à dominação colonial, como garantia de manutenção de sobrevivência. A ideia de resistência indígena foi ampliada e estendida a outros modos de atuação, não necessariamente violentos. Para Maria Regina Celestino de Almeida, as aldeias missionadas por religiosos, representavam um dos espaços de resistência, na medida em que o índio aldeado torna-se súdito do rei, com garantia de não ser escravizado, recebendo terra para o seu sustento e proteção. Faziam com que um grande número de grupos indígenas buscasse se estabelecer nesse espaço, como último recurso de garantia de sua sobrevivência (ALMEIDA, 2013, p. 147).

Para Pedro Cardim, o assumir de categorias como “índio” ou “indígena” dependeu mais da situação e da oportunidade do que da origem étnica. Ou seja, alguns índios sabiam que ao serem classificados de tal forma podia ser vantajoso, pois situava-os numa condição especial que proporcionava alguma proteção, por exemplo face à Inquisição, aos tribunais ordinários ou, ainda, aos colonos e a escravidão (CARDIM, 2019, p. 53).

Para o Brasil, estão documentados vários casos de indígenas que recorreram à justiça secular a fim de denunciarem os abusos dos missionários, outros utilizaram para denunciar a escravidão, outros o acesso à terra (CARDIM, 2019, p. 55).

Partindo de uma boa exemplificação, Maria Regina Celestino de Almeida pontua que a aldeia de São Francisco Xavier de Itaguaí chegou a ser extinta por mais de uma vez e reestabelecida por pressão dos próprios índios. O índio José Pires Tavares, capitão-mor da aldeia, foi a Portugal, onde obteve da rainha, em 1790, a ordem para o restabelecimento da aldeia. É evidente que o grupo indígena tinha total convicção que o fim da aldeia poderia deixar o grupo mais vulnerável nos conflitos coloniais, colocando sua sobrevivência em risco, por isso a luta pela preservação do seu patrimônio (ALMEIDA, 2019, p. 229).

Há outras formas de resistência indígena que podemos citar que se relacionam a estratégias de adaptação criativa diante da situação colonial. A apropriação da escrita, por exemplo, é um legado importante. Talvez seja o maior legado deixado pelos missionários jesuítas aos Guarani, na época das missões platinas. Eduardo Neumann mostra que os Guarani não só aprenderam a escrever - em espanhol e em sua língua nativa -, como, também, apropriaram-se dos métodos, técnicas e funcionalidades que a escrita possibilita para adaptarem-na às suas necessidades. Ou seja, “como os guaranis reorganizaram suas atitudes e seus costumes diante das novas demandas e desafios da sociedade colonial” (NEUMANN, 2015, p. 30). Neste caso, os índios utilizavam a escrita para resguardar suas memórias e experiências.

Considerações Finais

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver em suas

idades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e de raiva (Davi Kopenawa, 2015, p. 75).

A passagem do livro de Davi Kopenawa, *A queda do céu – Palavras de um xamã yanomani*, publicado no Brasil em 2015 parecia ser um presságio para o que viria acontecer com o povo Yanomani entre 2019 e 2022. O avanço do garimpo ilegal nas reservas indígenas dos Yanomani trouxe um dos piores casos de violação dos direitos humanos da nossa incipiente democracia. Assassinatos, desnutrição infantil, prostituição, doenças são alguns dos problemas enfrentados por essa etnia em decorrência da ação do homem branco.

Davi Kopenawa é um dos principais líderes indígenas da atualidade, pertencendo à etnia dos Yanomani que ocupa a região norte da floresta amazônica, onde estão os estados do Amazonas e Roraima. Também ocupam terras de outros países, principalmente da Venezuela. Nos últimos anos, vêm sofrendo com o aumento de invasões em suas terras, trazendo destruição e mortes, esgotamento dos recursos naturais. De acordo com Kopenawa é o “desabamento, a queda do céu” na região em nome de uma exploração inesgotável do sol (KOPENAWA, 2015).

A história indígena não deveria vir separada da história do Brasil. A Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática indígena nas escolas em todos os estabelecimentos pelo país, não deveria existir. Ela demonstra exatamente toda problemática que esses povos enfrentaram e ainda enfrentam no reconhecimento de sua História, modo de vida e tradições.

A busca incessante dos povos indígenas por um lugar na história é um longo caminho a percorrer em terras brasileiras. Os grandes personagens da história permanecem os mesmos há séculos, ainda que atualmente tenhamos ideia da existência de outros atores. O lugar dos povos indígenas na história caminha quase que simultaneamente com o espaço e tratamento que eles recebem no Brasil contemporâneo: são marginalizados, são expulsos de suas terras, em um movimento que parece durar mais de 500 anos, são compreendidos como entrave ao desenvolvimento nacional e a ideia de progresso.

No mesmo momento de escrita desta dissertação, as reportagens nos meios de comunicação do país nos apresentam uma variedade de casos onde reservas indígenas são constantemente invadidas pelo garimpo ilegal, pela busca predatória de madeiras

derrubando floretas e matas, pelo assassinato de pessoas indígenas, pela violência deliberada, pela desqualificação da identidade do indígena ao estar inserido na sociedade. Os exemplos são infinitos de como tratamos o diferente, o outro, e Todorov parece acertar quando diz que o outro se apresenta como legitimador da nossa visão de mundo, fundada a partir do diferente (TODOROV, 2010, p. 3). É o que acontece nos dias hoje quando grande parte da sociedade não compreende o modo de vida dos povos originários. São convicções e valores geradores de preconceitos e estereótipos que parecem justificar ou atenuar a violência absurda sofrida pelos indígenas na atualidade.

Historicamente, os povos originários são submetidos a um genocídio contínuo. São mais de 500 anos de luta e resistência contra um movimento de ordem capitalista ocidental que em nome do progresso e da evolução ainda tenta expropriar esses povos do território nacional e da história.

O sangue derramado ao longo do tempo pelos indígenas parece não ter fim. As “veias” continuam abertas. Utilizando a obra de Eduardo Galeano como pano de fundo, *As veias abertas da América Latina*, compreende-se o processo de dominação e dizimação dos ameríndios ao longo da história como uma etapa do desenvolvimento econômico e político dos grupos dominantes, que infelizmente ainda está em curso (GALEANO, 2010).

Nesse sentido, o ProfHistória como um programa na modalidade de mestrado profissional que tem por objetivo contribuir para uma formação continuada no Ensino de História, possibilitou-me pesquisar e estudar como a história indígena é representada no ambiente escolar, delimitando os desafios e problemáticas enfrentadas atualmente. A partir desses desafios enfrentados pela temática indígena é importante desmistificar a ideia de escassez de estudos e pesquisas. A verdade é que a historiografia é um campo de disputas políticas também. Ela não é isenta do contexto histórico que está inserida.

O dicionário representa uma resposta a toda essa conjuntura de luta e resistência desses povos, que visa combater uma narrativa histórica que se consolidou na exclusão e no silenciamento dos povos originários. Que criou estereótipos, que não trouxe discussões e pesquisas sobre esses povos com o intuito de manter a ordem vigente exatamente ao modelo de sociedade do homem branco colonizador, que tem no sistema capitalista de produção sua pedra angular. O programa de mestrado em Ensino de História do ProfHistória é um dos múltiplos caminhos a serem percorridos para uma educação antirracista.

Fontes

CAMINHA, Pero Vaz de, **Carta a El Rey D. Manuel I.** Apresentação de Rubem Braga; ilustrações de Carybé. Rio de Janeiro: Record, 1981.

Referências Bibliográficas

ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro.** Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1984.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos Viventes: formação do Brasil no atlântico sul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de,. **A História indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. Atos de Pesquisa em Educação,** [S.l.], v. 1, n. 10, p. 100-122, maio 2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Aldeias Indígenas no Rio de Janeiro Colonial: espaços de ressocialização e de reconstrução identitária e cultural.** *Fronteiras e Debates*, v. 2, p. 119-147, 2015.

_____. Catequese, aldeamentos e missionação. In: João Luís Ribeiro Fragoso, Maria de Fátima Gouvea. (Orgs.). **O Brasil colonial: (vol. 1- 1480-1720).** 1ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2014, v. 1, p. 435-478.

_____. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013.

_____. **Os  ndios na História do Brasil.** 1a. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.* *Revista Brasileira de História*, v. 37, n  75, 2017.

ANJOS, Glauber Lima dos. Quiva e Laiá: **Protagonismo indígena nas aulas de História através de uma narrativa da cidade de Itaguaí/RJ**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO). Departamento de História, 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: 8 Ed. Cortez, 2005. p. 59-91.

ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses indígenas no Brasil**. 2020 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses_ind%C3%ADgenas>. Acesso em 16 de junho de 2023.

AZEVEDO, Cecília Silva. Identidades compartilhadas – a identidade nacional em questão. In: Martha Abreu e Rachel Soihet. (Orgs.). **Ensino de História – conceitos, temáticas e metodologias**. 2 ed. – Rio de Janeiro: casa da palavra, 2009.

BARCA, Isabel. “**Literacia e consciência histórica**”. Educar, 2006, Especial, p. 93-112, 2006.

BARRIO, Angel-B Espina. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Editora Massangana, 2005.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos**. Cadernos do Tempo Presente / UFS, v. 11, p. 3-26, 2020.

_____. História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125 - 141, 22 jan. 2018.

_____. **Os conceitos: Seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2016. 204 p.

_____. **Sobre o uso de conceitos nas ciências – uma contribuição ao ensino de Metodologia** –. Revista de Educação, v.7, n.2, 2012, p. 4-17.

BATISTELLA, P. H.. **A comemoração como lugar de disputa: um estudo das mobilizações do passado pelos povos indígenas nas Comemorações dos 500 anos do Brasil?** (2000). [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CLIO.V5I8.19034](https://doi.org/10.15210/clio.v5i8.19034) , v. 5, p. 74-92, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 101-132.

BUENO, Eduardo. **A Viagem do descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral**. 1998. Ed. Objetiva. Rio de Janeiro, Coll. Terra Brasilis, 140 p.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLUTEAU, Raphael, **Vocabulário portuguez e latino**, 10 v. Lisboa/ Coimbra: Colégio da Cía. de Jesus, 1712 -1728.

BOULOS, Alfredo. **História e cidadania**. 7º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD Educação, 2018.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **Ensino história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC**. <https://doi.org/10.20435/tellus.vi44.708> , v. 1, p. 53-82, 2021.

CARDIM, Pedro. Os povos indígenas, a dominação colonial e as instâncias de justiça na América Portuguesa e Espanhola. In Â. Domingues, M. L. C. D. Resende, & P. Cardim (Eds.), **Os indígenas e as justiças no mundo ibero-americano (sécs. XVI-**

XIX) (pp. 29-84). (Atlantica. Lisbon Historical Studies). Centro de História (CH) - Universidade de Lisboa | CHAM - Centro de Humanidades, 2019.

CARVALHO, Francismar. **Etnogênese Mbayá-Guaykuru: notas sobre emergência identitária, expansão territorial e resistência de um grupo étnico no vale do rio Paraguai** (c. 1650-1800). Fênix (UFU. Online) , v. 3, p. 1-20, 2006.

CARVALHO, José Porfírio Fontenele de. **WAIMIRI-ATROARI — A História que ainda não foi contada**, edição do Autor, Brasília, 1982.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, Paula Faustino; Thiago Leandro Vieira Cavalcante (Orgs.). **Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

CLASTRES, Pierre. 2004. **Arqueologia da violência — pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify. p. 80-92.

COSTA, João Paulo Peixoto. Mata que é corcunda! **Os índios do Ceará na guerra de independência do Piauí**. Habitus: Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 243-262, jul./dez. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 2009. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas**. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify,. pp. 311

_____. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador. Uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

FAGUNDES, Igor Pereira. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FALCON, Francisco. “História e Poder”. In: Ciro Flamarion Cardoso; Ronaldo Vainfas (Orgs.) 2ªed. **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 55-82.

FERNANDES, Fernanda. **Dia do “Índio”: questionamentos, desconstruções e abordagens possíveis**. 12 Abril 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12244-dia-do-“índio”-questionamentos,-desconstruções-e-abordagens-possíveis>

FERRAZ, Socorro. A Sociedade Colonial em Pernambuco. A Conquista dos Sertões de Dentro e de Fora -. In: João Fragoso; Maria de Fátima Gouvêa. (Org.). **Brasil Colonial (vol. 2) – 1488-1720**. 1ed.Rio de Janeiro /Civ.Bras.: Civilização Brasileira, 2014, v. 2, p. 171-226.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FLORES, Elio Chaves. **Nós e eles: Etnia, Etnicidade e Etnocentrismo**. Direitos Humanos. Vol. 2. Fundamentos Culturais e educacionais da Educação em direitos humanos. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa/2008.

FONTELLA, L. G. **O conceito de etnogênese: o dinamismo histórico das identidades coletivas**. Revista História: Debates e Tendências, v. 20, n. 1, p. 19-35, 2020.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho & RAMINELLI, Ronald. **Andanças pelo Brasil**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global editora, 2003.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: Marieta de Moraes Ferreira, Maria Dias de Oliveira (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GARCIA, E. F.. Trocas, guerras e alianças na formação da sociedade colonial. In: Fragoso, João; Gouvêa, Maria de Fátima. (Org.). **O Brasil colonial: (vol.1) – 1443-1580**. 1a.ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, v. , p. 317-355.

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et alii. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: direito à diferença. Brasília: MEC/SECADI/Museu do Índio, 2006.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. “**Nação e Civilização nos Trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional**”. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Sem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia do século XIX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Editora Peirópolis; 2ª edição, 2020.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Educação em Rede, v. 7, p. 56-80, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

_____.Organização Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015 (Encontros, 50).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu - palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 1ª edição.

LAMAS, Fernando Gaudereto; BRAGA, G. ; MAYRINK, N. . **“Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica”**. CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, v. 2, p. 124-139, 2016.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Coord.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**. Volumes 1 e 2. 2017.

LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MACEDO, Joaquim Manoel de. MACEDO, J. M. de. **Lições de história do Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1915.

MACIEL, Márcia Nunes. **Tecendo Tradições Indígenas**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo Orientador José Carlos Sebe Bom Meihy. - São Paulo, 2016.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística. Línguas, política e religião no Brasil (século XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARTINS, Monique Magalhães. **Todo dia é dia de índio. Que índio?** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

MEDEIROS, Juliana Schneider. MEDEIROS, Juliana Schneider. “Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino da História do Brasil”. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

METCALF, Alida C. **Os papéis dos intermediários na colonização do Brasil (1500 – 1600)**. São Paulo: Unicamp, 2019.

NEUMANN, Eduardo. **Letra de índios: cultura escrita, comunicação e memória indígena nas Reduções do Paraguai**. Revista Brasileira de História, vol. 36, núm. 73, 2016, p. 257-261.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Transposição didática. In: Marieta de Moraes Ferreira, Maria Dias de Oliveira (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, John. **Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994..

_____. **Tupi, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. São Paulo: IFCH, Unicamp, 2001.

_____. “O escravo índio, esse desconhecido”. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **Índios do Brasil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1994, p.105-120

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império**. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (IMPRESSO), v. 30, p. 53-72, 2010.

MOREL, Marco. **A saga dos Botocudos: guerra, imagem e resistência indígena**. 01. ed. São Paulo: Hucitec, 2018. v. 01. 517p.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007, v. , p. 137-147.

MUNDUKURU, Daniel. **Dia do índio é data “folclórica e preconceituosa”**. Entrevista concedida a Amanda Rossi. BBC News Brasil em São Paulo. 19 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>.

NEVES, Macdone Ramos. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08**. Dissertação (Mestrado em ensino de História), ProfHistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cárceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

NUNES, José Horta. **“Dicionários: história, leitura e produção”**. Revista de letras da Universidade Católica de Brasília. Volume 3 – Número 1/2 (p. 1-21) – Ano III – dez/2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6. 268 p. – (Coleção Educação para Todos; 13).

_____. **A viagem da volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª edição. Contra capa livraria/LACED, 2004.

_____. **Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. MANA (UFRJ. IMPRESSO), Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

_____. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: João Luís Ribeiro Fragoso, Maria de Fátima Gouvea. (Org.). **O Brasil colonial: (Vol.1 – 1443-1580)**. 1ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2014, v. 1, p. 167-228.

PEREIRA, Alex Carbonel. **As marcas da terra nas memórias e saberes históricos: os calos do saber**. Dissertação (Mestrado em ensino de História), ProfHistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cárceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. **“Uma experiência de construção de base de dados on-line: o dicionário histórico e geográfico dos campos gerais”**. Revista de História Regional 5(2): 189- 196. Inverno 2000.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. (2008). **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: **História dos índios no Brasil.** (Org.) Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade o saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. Editor, 2005 p. 117-142.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização: a representação do índio de Caminha à Vieira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **Nobrezas do Novo Mundo: Brasil e ultramar hispânico, séculos XVII e XVIII.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

_____. **Nobreza e principais da terra - América Portuguesa, séculos XVII e XVIII.** TOPOI (RIO DE JANEIRO), v. 19, p. 217-240, 2018.

RAMPINELLI, W. J. . **Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio dos povos latino-americanos.** Lutas Sociais (PUCSP) , v. 17, p. 139-142, 2013.

REDE, Marcelo. **Escravidão Antiga e Moderna.** Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 6, p. 9-17, 1998.

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

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROSA, Francis M.. **A Invenção do índio**. Espaço Ameríndio. (UFRGS), v. 9, p. 257, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **“Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”**. Revista Crítica de Ciências Sociais,. v. 78. Outubro, 2007. p. 3 – 46.

SCHWARTZ, Stuart B, e LOCKHART, James. **A América latina na época colonial**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2010.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A Temática Indígena Na Sala De Aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. (coord.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994.

SILVA, Wesley de Oliveira. **Muralhas do Sertão: os aldeamentos coloniais na Guerra de Palmares (Século XVII)**. Rev. Hist. UEG - Morrinhos, v.10, n.2, e-022121, jul./dez. 2021.

SOSA, Derocina Alves Campos. **O Ensino de História e os Conceitos: encaminhando discussões sobre alteridade e identidades étnicas na sala de aula**. Historiae: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande, v. 1, p. 135-143, 2010.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2ª ed Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. **Colonialismo e idolatrias: cultura e resistência indígena no mundo colonial ibérico**. IN: Revista Brasileira de História: América-Américas. V.11, nº 21:- São Paulo, 1991.

_____. (Org.). **Dicionário do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Dicionário do Brasil imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das,. (Orgs.) **Dicionário do Brasil joanino**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. “História” das Mentalidades e História Cultural. In: Ciro Flamarion Cardoso; Ronaldo Vainfas (2ª ed). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p.117-151.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **“Memória sobre a necessidade do estudo e ensino das línguas indígenas do Brasil”**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, t.3, p.53-62, 1854.

VERENA, Alberti. Fontes. In: Marieta de Moraes Ferreira, Maria Dias de Oliveira (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.