



## ARTIGOS LIVRES

### **Para além de Narrativas: A Emergência Indígena na História Pensada e na História Experienciada**

### **Beyond Narratives: The Indigenous Emergence in Thought History and Experienced History**

**Jonathan de França Pereira ([jonathapret@gmail.com](mailto:jonathapret@gmail.com))**

Mestre em Ensino de História pela UFRN e doutorando em História (UFPB)

#### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar a transformação das representações dos povos indígenas no Brasil, ao longo de diversas temporalidades, com ênfase na ideologia do colonizador e na virada decolonial de uma intelectualidade indígena. O foco recaiu nas mudanças dessas representações, destacando como, no século XIX, o Estado brasileiro buscou construir uma identidade nacional homogênea, na qual os indígenas foram simbolicamente incorporados como parte da singularidade do jovem Estado-Nação. Também foram examinadas as transformações no período contemporâneo, especialmente a partir da década de 1970, quando as mobilizações sociais impulsionaram a consolidação da Nova História Indígena. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica, com análise crítica de fontes primárias e secundárias, incluindo obras acadêmicas e documentos oficiais, visando investigar como essas representações evoluíram ao longo do tempo.

48

**Palavras-chave:** Indígenas; Representações; Virada Decolonial; Nova História Indígena; Identidade Nacional Brasileira.

#### **Abstract**

This article aims to analyze the transformation of representations of Indigenous peoples in Brazil over various temporalities, focusing on the colonizer's ideology and the decolonial turn of Indigenous intellectuality. The study highlights shifts in these representations, particularly in the 19th century, when the Brazilian state sought to construct a homogeneous national identity, symbolically incorporating Indigenous peoples as part of the young nation's singularity. Transformations in the contemporary period, especially since the 1970s, were also examined, when social mobilizations fostered the consolidation of the New Indigenous History. The methodology involved a bibliographic review and critical analysis of primary and secondary sources, including academic works and official documents, aiming to investigate the evolution of these representations over time.

**Keywords:** Indigenous peoples; representations; decolonial turn; new indigenous history; Brazilian national identity.

## 1. Introdução

*A verdadeira imagem do passado escapa rápido. Só podemos apreender o passado como imagem que, no instante de sua cognoscibilidade, relampeja e some para sempre.*

Walter Benjamin, 1945<sup>1</sup>. *Sobre o conceito de História, Tese V.*

As queimadas avançam junto com o agronegócio, especialmente sobre territórios indígenas. Isso ocorre frequentemente em associação à abertura de novas áreas para pastagens e cultivos. Feitos à *ferro e brasa*, a vontade de lucro faz com que as chamas se espalhem, criando um fumaceiro insalubre nas grandes cidades do Brasil. Essas indústrias<sup>2</sup>, em conjunto com práticas ilegais e o desmatamento descontrolado, aceleram a destruição de ecossistemas inteiros e das pessoas que ali vivem, em nome do *crescimento econômico*.

A defesa do marco temporal pelos ruralistas, alegando evitar conflitos fundiários e garantir estabilidade jurídica, baseia-se em narrativas que distorcem a história e minimizam os direitos dos povos originários. Essa tese desconsidera o histórico de deslocamento forçado e violência contra os indígenas, bem como suas reivindicações legítimas por terras ancestrais. Argumentos como o de que os indígenas "já estão integrados" e que o reconhecimento de territórios afetaria áreas produtivas são usados para legitimar a apropriação e exploração dessas terras, mesmo em desacordo com os preceitos constitucionais.

Esse contexto converge com as denúncias feitas pelo *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* (CIMI, 2020), como analisado por Rangel e Liebgott (CIMI, p. 16), que aponta a intensificação das invasões, grilagens e violações de direitos em territórios indígenas. A promoção da tese do marco temporal fortalece interesses econômicos privados, em detrimento da

---

<sup>1</sup> Benjamin, W. (2012). Sobre o conceito de história. In *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*: vol. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense.

<sup>2</sup> De acordo com o dicionário Michaelis, o termo "indústria" possui múltiplos significados, abrangendo desde a habilidade para trabalhos manuais, atividades realizadas para alcançar objetivos e profissões, até o conjunto de empresas industriais e os processos que transformam matérias-primas em produtos comercializáveis (<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ind%C3%BAstria>). Aqui, referimo-nos à grande indústria, marcada pela divisão do trabalho e pela exploração intensificada dos trabalhadores, subordinados ao capital (*O Capital*, vol. 1). No contexto atual, "indústria" é usada para descrever atividades econômicas que transformam matérias-primas em produtos comercializáveis, frequentemente com impactos ambientais significativos.

proteção constitucional dos povos indígenas, evidenciando uma estratégia política de subordinação desses direitos ao avanço do capital.

No entanto, movimentos indígenas e ambientais rechaçam essa tese, sublinhando que ela desconsidera os processos históricos de expulsão violenta de muitos povos de suas terras antes de 1988, em especial durante a Ditadura Militar (1964-1985). Esse tipo de enunciado a-histórico sobre as sociedades indígenas — que são, de fato, tradicionais — se reproduz há muito tempo, em uma longa duração.

Ao longo da formação do Brasil, os povos indígenas, foram retratados de diferentes maneiras, *representações*<sup>3</sup> influenciadas pelas forças econômicas, políticas e culturais de cada período, ou seja, dentro de um sistema ideológico em uma longa duração. Adotamos, portanto, a noção materialista (Marx e Engels, 2007), compreendendo a ideologia como a expressão concreta das condições materiais de produção e reprodução de uma sociedade. No entanto, ao se vincular aos interesses da classe dominante, a ideologia transforma essas ideias em representações universais, ocultando contradições sociais e naturalizando-as como verdades comuns no imaginário coletivo.

Durante a colonização, quando surgiram os primeiros relatos escritos, o olhar sobre os *gentis*<sup>4</sup> era moldado por expectativas eurocêntricas e pela intolerância religiosa, e reforçado pelos rígidos preceitos antieréticos e, posteriormente, pela Contrarreforma (séculos XVI-XVII). Neste momento se formulou a noção de que os indígenas precisavam ser tutelados. Noção que perdura em uma longa duração, embora com diferentes roupagens e graus de intensidade de acordo com o contexto.

Assim, no século XIX, o Estado brasileiro tentou forjar uma identidade homogênea (Ribeiro, 2015), na qual os indígenas eram exaltados apenas como parte da *singularidade* do

---

<sup>3</sup> A representação pode trazer consigo potencialidades de ponte entre o objeto representado e o observador, marcada por uma distância inerente que resulta em perdas ou transformações ao traduzir o real em símbolos. Nesse processo, ocorre uma substituição, na qual o objeto ou fenômeno original é trocado por algo que o simboliza, criando uma mediação entre o real e sua interpretação (GINZBURG, 2001).

<sup>4</sup> Na teologia cristã, o termo "gentio" diferenciava cristãos de não cristãos, referindo-se, no Antigo Testamento, a povos fora do povo escolhido de Deus. No Brasil colonial, os indígenas foram chamados de "gentios" e vistos como convertíveis pela catequese, em contraste com os "idólatras", considerados mais resistentes à evangelização (Pompa, 2003). Essa distinção justificava a assimilação dos indígenas à cristandade e ao projeto colonial. Para a monarquia portuguesa, cristianizar os indígenas tinha tanto um objetivo religioso quanto político. Além de justificar a colonização como "salvação das almas", o processo buscava assimilá-los como súditos do reino, integrando-os ao sistema político e econômico colonial (Gonçalves, 2007).

projeto de Nação, mas sempre subordinados ao ideal civilizatório (Oliveira, 2010). Essa visão negou a autonomia indígena e os marginalizou na construção da identidade nacional.

Neste sentido, João Pacheco de Oliveira (2016) faz uma crítica contundente à maneira como a presença indígena tem sido abordada nas grandes narrativas nacionais, apontando que é tratada de modo *exotizante* e reducionista, limitada a incidentes triviais e relatos superficiais. Desde a "*História geral do Brasil*" (1854), Francisco Adolfo de Varnhagen, até as interpretações marxistas do século XX, a diversidade étnica e racial do Brasil foi suprimida por esses relatos.

Segundo Oliveira (2016), essas abordagens criaram uma divisão rígida entre indígenas e não indígenas, baseada em um modelo religioso ultrapassado, que não reconhece misturas ou intersecções. Essa simplificação histórica perpetuou uma narrativa ritualizada que persiste no imaginário ou na cultura histórica do brasileiro, mesmo que os sujeitos não a tenham internalizado conscientemente. Além disso, a etnografia, ao se limitar ao viés culturalista, falha em compreender os aspectos concretos nos quais os povos indígenas resistiram ao genocídio<sup>5</sup> e à dominação, buscando formas de agência e cidadania dentro do Estado Nacional.

51

No Brasil, foi apenas a partir da década de 1970, com o fortalecimento dos movimentos indígenas, que esse cenário começou a mudar. A chamada Nova História Indígena desafiou os estereótipos arraigados e reivindicou o reconhecimento da diversidade étnica do Brasil. Assim, este artigo pretende explorar essas transformações, analisando as mudanças nas representações dos povos indígenas, especialmente após a emergência de movimentos políticos indígenas e indigenistas<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (ONU, 1948), ratificada pelo Brasil em 1952, Decreto nº 30.822, define genocídio como atos intencionais de destruir, no todo ou em parte, grupos nacionais, étnicos, raciais ou religiosos, incluindo matar, causar lesões graves, impor condições destrutivas, impedir nascimentos ou transferir crianças (Brasil, 1952). O conceito é aplicado a eventos como o genocídio armênio (1915-1923), Ruanda (1994), Camboja (1970) e a escravização africana nas Américas.

<sup>6</sup> Políticos indígenas são lideranças dos próprios povos indígenas que defendem seus direitos e interesses, enquanto indigenistas são, em geral, não indígenas que atuam na proteção e promoção desses direitos.

Desde o período colonial, os povos indígenas enfrentaram genocídios e tentativas de apagamento cultural, resistindo e preservando suas tradições<sup>7</sup>, enquanto hoje, mesmo com os ataques cada vez fustigantes do agronegócio, recriam suas tradições e emergem como intelectuais que reescrevem suas próprias narrativas. Compreender essa trajetória é reconhecer, tanto sua resistência, quanto as violências que eles sofreram ao longo dos séculos.

A análise adota uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica e documental. Foram examinadas fontes acadêmicas e documentos oficiais sobre a história e lutas indígenas, utilizando-se da análise comparativa e hermenêutica. O foco esteve na interpretação das representações históricas e suas mudanças, a partir da década de 1970, destacando a relação entre marginalização e resistência indígena.

Não obstante, levamos em consideração os efeitos da reprodução desses discursos, inclusive atualmente. Entre as dificuldades de lidar com a história indígena, se destaca o desafio de ensinar essa história em sala de aula, vista aqui como um microcosmo da sociedade circundante, particularmente complexa. Tanto na escola, quanto na sociedade em geral, os estereótipos sobre os povos indígenas são recorrentes e profundamente enraizados. Como professores, constantemente nos deparamos com a dificuldade de desenvolver um raciocínio histórico sobre culturas que, por tanto tempo, foram retratadas sob o viés etnocêntrico.

Surge, então, a questão: Como abordar identidades em constante transformação, quando a narrativa escolar e social tende a cristalizá-las em estereótipos de passividade e selvageria? Que dinâmicas sociais sustentam essa lógica? E como lidar com a pluralidade indígena sem reduzi-la a um culto ao exótico, associado às sociedades tradicionais, o que frequentemente saqueia suas memórias e as despoja de sua função social? Este texto não busca responder a essas perguntas, nem discutir diretamente a prática pedagógica, mas refletir sobre como o *imaginário histórico*, permeado por ideologias, ainda impacta a sociedade contemporânea, especialmente nos

---

<sup>7</sup> Segundo Hall (2006), as tradições culturais são dinâmicas e permanecem vivas através da interação entre preservação e recriação, permitindo que identidades culturais se adaptem sem perder a essência – de acordo com a visão do grupo. Adaptando a noção diaspórica de Butler (2020), relacionamos com povos indígenas, argumenta-se que eles reinterpretem memórias e tradições em novos contextos, articulando redes que transcendem fronteiras nacionais. Essas reinterpretações manifestam-se em manifestações culturais e espaços simbólicos, ampliando as possibilidades de preservação e ressignificação das identidades coletivas.

currículos escolares, que representam espaços centrais para a formação da consciência histórica (Oliveira, 2016).

Embora os livros didáticos tenham avançado no tratamento das questões étnico-raciais, ainda enfrentam limitações significativas (Santos e Domingues, 2017). Produzidos majoritariamente no Sul e Sudeste, muitos perpetuam uma visão colonizada da história (Quijano, 2005), retratando os povos indígenas como figuras estáticas, imobilizadas no passado. Essa abordagem negligencia a riqueza e a pluralidade da história indígena, especialmente no Norte e Nordeste, onde essa diversidade cultural segue viva e dinâmica.

Assim como Michel de Montaigne (1580), ao confrontar lógicas e culturas diferentes da sua, devemos nos perguntar se o estranhamento que sentimos não reflete mais sobre nossas próprias práticas e interpretações. Questionar essa postura é fundamental para evitar reproduções acríticas e abrir espaço para interpretações mais inclusivas e sensíveis à diversidade étnica do Brasil. O Brasil possui cerca de 305 etnias indígenas e 274 línguas distintas, conforme o Censo de 2010 do IBGE. Segundo o Instituto Socioambiental (2023)<sup>8</sup>, muitas dessas línguas pertencem aos troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê, além de famílias isoladas. O Censo de 2022 aponta que a população indígena no Brasil é de aproximadamente 1,7 milhão de pessoas (IBGE, 2022)<sup>9</sup>

53

Neste sentido, como formulou Walter Benjamin o materialismo histórico deve se empenhar em “capturar uma imagem do passado tal como ela, no instante do perigo, configura-se inesperadamente ao sujeito histórico.” (1940.p 115), no momento presente em que, tanto a tradição, quanto os que a recebem, podem ser instrumentalizados pelas classes dominantes.

## **1.2. Legislação, currículo e temática indígena**

No século XIX, a formação dos Estados Nacionais exigiu esforços institucionais para construir identidades comuns aos habitantes de seus territórios. No caso do Brasil, essa necessidade levou à criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), encarregado de elaborar uma narrativa homogênea e coerente para as bases de uma identidade nacional (Oliveira, 2010, p. 28). O objetivo era formular uma identidade única que obscurecesse a

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos.org](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos.org). Acesso em: 4 dez. 2024

<sup>9</sup> Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. acesso em: 4 dez. 2024

diversidade de povos presentes no território, nitidamente contrastante com o projeto político em curso.

Dado o que o IHGB representava as altas classes imperiais, — (em sua maioria, descendentes de portugueses), a instituição manifestou um eurocentrismo explícito. A produção historiográfica desse período, patrocinada pelo Estado, manteve um tom conservador e assumiu a tarefa de construir a identidade da emergente e emancipada Nação brasileira de maneira linear. Essa narrativa exaltava a nacionalidade brasileira como fruto de um desenvolvimento lento e gradual, destacando a engenhosidade portuguesa como agente civilizador nos trópicos (Guimarães, 1998).

A ideia de nação brasileira foi construída como uma continuidade da portuguesa, unindo Estado e Nação. Ao definir o Brasil como representante da civilização no *Novo Mundo* (América), a historiografia excluiu indígenas e negros desse projeto, por não os considerar portadores dessa noção (Guimarães, 1998).

Dentro desse programa, adotou-se o modelo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), vencedor do concurso do IHGB em 1843, que propunha uma História do Brasil ancorada na miscigenação e nas teorias evolucionistas, reiterando a inferioridade indígena, ideia vigente desde a colonização. Contudo, os *selvagens* poderiam ser redimidos pela catequese, sendo inseridos no projeto nacional como mão de obra. Assim, o desenvolvimento nacional era atrelado à civilização: o branco era o agente civilizador que ajudaria o índio a resgatar sua dignidade, enquanto o negro era visto como obstáculo ao progresso (Schwarcz, 1993).

No que tange mais especificamente ao ensino de história secundária, institucionalizada no século XIX, a criação do Colégio Pedro II-Rio de Janeiro, assumiu importância na elaboração de diretrizes de ensino em todo país. Criado em 1838, mesmo ano da fundação do IHGB, o objetivo era constituir um modelo oficial para o ensino secundário no Brasil (Freitas, 2017). Dessa forma, sua narrativa sobre índios e negros esteve, geralmente, em consonância com a narrativa produzida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Nesse contexto, a elaboração de currículos ganha destaque na posição que sujeitos sociais ocupam na memória nacional. Frequentemente interpretados como instrumentos de controle, os currículos moldam o perfil do cidadão desejado pela sociedade, alinhando-se aos interesses dos

grupos dominantes. Como destaca Katia Abud (1997, p.28). O Estado intervém na educação por meio da influência sobre currículos e programas, reproduzindo ou desafiando o discurso do poder, ao definir os conteúdos de cada disciplina, controlando a informação a ser transmitida.

No último quarto do século XX, os povos indígenas começaram a abalar essa unilateralidade política e produtiva. A década de 1970 foi marcada pela ebulição de movimentos indígenas e indigenistas, em resposta à expansão agrícola no Norte e Nordeste (Oliveira, 1998). Um exemplo é o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), política criada pela ditadura militar para enfrentar a crise do petróleo (1973-1979) e incentivar a produção de álcool combustível. Esse programa, no entanto, promoveu a invasão de terras tradicionais por plantações de cana-de-açúcar, liderada por grandes grupos usineiros, agravando a situação das populações pobres e rurais.

A ação verdadeiramente *selvagem* dos ruralistas, teve impacto significativo no avanço sobre os territórios ocupados por indígenas, camponeses, e indígenas camponeses do litoral nordestino, assim como em outras regiões do país. Como contraponto, houve uma intensa mobilização política, apoiada por movimentos sociais rurais, processo que acarretou dinâmicas de *emergência étnica* (Arruti, 1995)<sup>10</sup>. Por meio de novos processos de *desterritorialização* e *territorialização* (Oliveira, 2004)<sup>11</sup>, os indígenas conseguiram mobilizar suas pautas e levá-las ao palco das lutas em torno da redemocratização. A partir de então, houve uma progressiva pressão para transformações no que diz respeito ao tratamento dado aos indígenas nos documentos oficiais à nível nacional.

Em seguida, as disputas para a formação de uma nova Constituição permearam no debate político nacional uma série de reivindicações desses grupos. A Constituição Federal de 1988 (Brasil,1988) reconheceu direitos fundamentais aos povos indígenas, entre eles, o direito à diferença. O artigo 231, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual

---

<sup>10</sup> A etnogênese pode se referir tanto ao ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos ou aculturados, que reaparecem reivindicando reconhecimento e direitos, quanto ao surgimento de novas comunidades formadas por migrantes ou descendentes, que constroem uma identidade cultural específica para se diferenciar de outras sociedades (Bartolomé, 2006, p. 39-40).

<sup>11</sup> A delimitação territorial e administrativa dos povos indígenas, segundo João Pacheco de Oliveira, representa uma forma inicial de "territorialização", na qual a ação estatal reorganiza esses grupos como coletividades políticas. Nesse contexto, os povos indígenas constroem identidades próprias e reformulam seu universo cultural, especialmente em relação ao meio ambiente, ao sagrado e ao passado (Oliveira, 2004, p. 24).

assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e, conseqüentemente, a imposição de outras identidades, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988). A Constituição também garantiu, por meio do artigo 210, "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (Brasil, 1988). Sobre o ensino da temática indígena em escolas não indígenas, tal Carta, por intermédio do seu artigo 26, certificou que "O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1988).

Fruto das reivindicações de movimentos sociais, a implementação das leis de nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003)– "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana."– e nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) – que somou à lei anterior o ensino da história dos povos indígenas nos sistemas da Educação Básica do Brasil, representou um avanço significativo para um ensino de qualidade, que reconhece a importância das diferentes matrizes étnicas no processo de formação do país. Uma política educacional para igualdade e respeito à diversidade étnica, já está prevista em vários artigos da Constituição de 1988, e, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tornou-se imperativo que o ensino de História incorporasse essa temática.

Alterada esta última pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), entende-se que a legislação é, ao menos, a medida compensatória para atenuar a assimetria estrutural em que se encontram os povos indígenas perante a sociedade nacional, e conceder o reconhecimento da dívida histórica do Estado Brasileiro em relação a esses povos.

Apesar dos avanços na inclusão da diversidade étnica no currículo escolar, há preocupações sobre a abordagem histórica a ser apresentada aos estudantes de nível básico. A obrigatoriedade legal do reconhecimento da diversidade, embora importante, pode ter um caráter antipedagógico, que deve ser neutralizado para evitar resistências entre cidadãos e profissionais, promovendo uma reflexão sobre as intenções por trás dessa legislação (Souza, 2012).

A LDB (Brasil, 1996) prevê a ênfase na diversidade étnica e cultural, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, articulando as disciplinas por meio de temas transversais, como a pluralidade cultural (Brasil/MEC, 1998, p. 19). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN's) expressam uma preocupação com uma história mais conceitual e atenta à diversidade cultural. Resultado das reformas curriculares da década de 1980, no contexto da redemocratização, os PCN's incorporaram propostas que veem a escola como um espaço para proporcionar uma leitura crítica do mundo social, econômico e cultural das classes populares (Bittencourt, 2005, p. 105).

Os PCN's de História incorporaram noções do debate historiográfico das últimas décadas, incluindo novos temas da história social, cultura e cotidiano, criticando a história tradicional por seu eurocentrismo, linearidade, mecanicismo e fatalidade. Eles reivindicam novos problemas e abordagens, alinhados com pesquisas historiográficas recentes, associando essas questões à discussões de ensino-aprendizagem e destacando a necessidade de debater questões étnicas no contexto escolar, independentemente da imposição de um modelo homogêneo para o território nacional (Zamboni, 2005, p. 14).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem sido criticada, de modo geral, por flexibilizar o currículo, o que pode reduzir o foco em uma educação crítica e reflexiva, ao alinhar-se às ideologias neoliberais que desresponsabilizam o Estado pela formação ampla dos estudantes (Costa, 2021). Além disso, aborda temas importantes, como questões étnico-raciais, de forma superficial, muitas vezes camuflando conflitos sociais – entre eles, os massacres das populações indígenas por meio de um viés culturalista – esvaziando assim o potencial do currículo em promover debates mais profundos sobre desigualdades e injustiças (Silva; Loureiro, 2020). Essas críticas indicam que, embora a BNCC traga mudanças, ela pode comprometer a construção de uma educação profunda e humanística.

## **2- Representações: os povos indígenas (séculos XVI-XX).**

A construção da imagem dos povos indígenas, que orientou políticas e retratou esses povos na educação, resulta de um processo de longa duração, iniciado com a *invenção* da América pelos europeus. As crônicas de viagem dos séculos XVI e XVII moldaram uma visão

européia do Novo Mundo, marcada por um olhar exótico e assombrado sobre o *outro* (Souza, 1993). Esse imaginário era filtrado pelas referências culturais europeias, que fundamentavam uma relação de exotização e negação.

A chegada de Colombo exemplifica esse fenômeno: ao procurar traços asiáticos nos habitantes das ilhas caribenhas, ele os denominou *índios*, consolidando uma generalização que englobou a diversidade de línguas e etnias do continente sob um único termo. Adiante, na formação do Brasil, desde o século XVI, os indígenas eram classificados como *mansos* ou *bravos*, uma polaridade que refletia as necessidades portuguesas, e que dividiu os nativos entre tupis (do litoral) e tapuias (do interior) (Pompa, 2003).

A representação da *selvageria* tapuia, em especial, foi influenciada por coloniais. A criação dos aldeamentos e o desenvolvimento de uma *língua geral*, ajudaram na conversão dos indígenas, enquanto a distinção entre *civilizados* e *bárbaros*, alimentava o imaginário europeu sobre a alteridade radical dos povos do interior.

Com o avanço da colonização, as missões, particularmente os jesuítas, moldaram a representação dos indígenas, caracterizando-os como *gentios*, aptos à conversão por não conhecerem idolatria ou fé. A *inconstância* dos indígenas, descrita por Padre Antônio Vieira (1608- 1697) no Sermão do Espírito Santo (1654), exemplifica a visão europeia da época, que os via como passíveis de transformação, mas inconstantes e necessitados de controle. Esse binarismo entre pureza e barbárie, expresso na visão ocidental, reforçava a falta de autonomia atribuída aos povos indígenas (Viveiros de Castro, 2002).

Esse processo de construção da imagem dos indígenas reflete uma incompreensão epistêmica da cultura ocidental em relação várias sociedades que se deparavam a escala planetária. Na América portuguesa, hoje correspondente ao Brasil, as políticas coloniais e as representações dos missionários, influenciaram as representações sobre os povos indígenas, que, ao longo dos séculos, foram polarizados entre bárbaros e convertidos, ou descritos como culturalmente incapazes. Esse legado permanece nas representações contemporâneas dos povos indígenas no Brasil, revelando as raízes coloniais ainda presentes no imaginário e na política cultural.

Durantes os séculos XVI a XVIII, as monarquias católicas (Espanhola e Portuguesa) adotaram uma política indigenista que separava os índios, atribuindo-lhes uma condição jurídica distinta dos demais seguimentos étnicos e sociais (Almeida, 2007, p. 195). Dessa forma, os povos indígenas foram quase sempre sujeitados à condição de tutela<sup>12</sup>. Apesar da situação de discriminação jurídica ser uma condição de dominação, limitação e violências, tal política foi apropriada pelos indígenas para garantir aos seus respectivos grupos, um território específico e comunitário. Tornou-se assim um espaço para resistência, permitindo, de maneira expressiva, a sobrevivência e vida em comunidade para os colonizados. Isso possibilitou a criação de novas identidades a partir das aldeias em que passaram a viver (Almeida, 2007, p. 194).

Com as reformas pombalinas no século XVIII, sobre a influência da *Ilustração*<sup>13</sup>, a monarquia portuguesa tendeu a adotar políticas de assimilação da população indígena. O Diretório dos Índios, implementado em 1757, dispunha sobre os aldeamentos indígenas, transformando-os, administrativamente, em vilas, e os índios, estando em condição de vassalos do rei. Esse foi um dos meios para efetivar as bases de uma política integracionista nos moldes de uma burocracia de base ilustrada com considerável resistência por parte dos índios. Integração esta, revisitada ao longo dos séculos de expansão agrícola capitalista, e de diferentes ordenamentos jurídicos na história do Brasil, servindo de justificativa para submeter os indígenas e seus territórios.

Como já descrito, no século XIX, as políticas de assimilação se acentuaram com a formação do Estado nacional, que buscava criar uma identidade homogeneizadora dos diversos grupos étnicos e culturais no Brasil. Diferente do reconhecimento atual à diversidade, esse projeto visava uniformizar a população, enfrentando o desafio de criar um simbolismo que

---

<sup>12</sup> Durante o período colonial, a escravidão era permitida para "índios de corda" e em casos de "guerra justa". "Índios de corda" eram aqueles aprisionados por grupos inimigos e destinados ao sacrifício, sendo considerados legítimos cativos pelos portugueses quando resgatados. A "guerra justa" era declarada contra indígenas que não aceitavam aliar-se aos portugueses ou à catequese, servindo frequentemente como pretexto para escravizá-los. Os "índios aliados" tinham sua liberdade garantida durante toda a colonização, embora os colonos encontrassem formas de burlar a legislação. A remuneração do trabalho indígena, garantida por leis de 1587 e 1653, raramente era respeitada, com a legislação variando conforme a conjuntura e pressões da Companhia de Jesus e dos colonos. Para uma discussão mais aprofundada, ver Beatriz Perrone-Moisés em *Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)* (Cunha, 1992, p. 115-132).

<sup>13</sup> Devido aos ideais "civilização" formulados aos moldes da ilustração, vários artigos do Diretório dos Índios visavam suprimir os "maus costumes" e a sua miscigenação dos índios com súditos cristãos, assim como a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa (Almeida, 2007, p.195).

destacasse as peculiaridades brasileiras e combatesse as teorias de inferioridade do continente sul-americano, difundidas pelos europeus (Guimarães, 1998).

O desafio político e ideológico era transformar o indígena em símbolo nacional, apesar da grande diversidade étnica no Brasil, requerendo a adaptação a um *índio ideal* que correspondesse à construção da jovem nação brasileira. A constituição de tal representação, intensificou as políticas *integracionistas* iniciadas no período pombalino, mas ainda havia grandes divergências

Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colonos, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. Como transformá-los em símbolo nacional se eram considerados inferiores e ameaças ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado? Esses índios não serviam [...] para compor o projeto de construção do novo Estado. (Almeida, 2010, p. 136)

Durante o período de construção do discurso oficial no Brasil oitocentista, surgiram visões concorrentes sobre os indígenas. Segundo Maria Regina Celestino (2010), é possível identificar três principais representações: os idealizados do passado, os bárbaros do sertão e os degradados das antigas aldeias coloniais. A primeira imagem, fortemente influenciada pelo Romantismo na Literatura, Música e Artes Plásticas, exaltava o indígena do passado, idealizado e submisso ao projeto de colonização. José de Alencar (1829-1877), em obras como *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), construiu a figura do índio nobre e altivo, como Peri e Iracema, que se sacrificam em prol dos ideais cristãos, abandonando suas culturas e tradições.

Entretanto, representações idealizadas, como a de Antônio Felipe Camarão (c. 1600–1648), nome cristão de Poti, líder indígena potiguara que lutou ao lado dos portugueses contra os holandeses nas batalhas dos Guararapes, foram desmistificadas por estudos que mostram que lideranças indígenas frequentemente mudavam de lado conforme as circunstâncias políticas e militares (Gonçalves, 2009). Essa perspectiva, parte do que Bosi (1992) chamou de *romances fundadores* da nação, reflete uma visão eurocêntrica e conservadora que congelava os povos indígenas e negros em um passado fixo, excluindo-os do presente e restringindo suas identidades (Quijano, 2005).

Historiadores como Von Martius e Varnhagen reforçaram essas ideias ao defender a civilização indígena como requisito para o progresso. Para Maria Celestino de Almeida (2010), Martius atribuiu aos indígenas um papel meramente simbólico no passado. Já Varnhagen enxergava a presença indígena de forma exclusivamente negativa, atacando os indigenistas do

Romantismo literário pelo que chamava de “patriotismo caboclo” (Puntoni, 2003). Segundo João Pacheco de Oliveira (2016), a presença indígena nas narrativas nacionais tem sido exotizada e reduzida a meros incidentes pitorescos, reforçando uma divisão rígida entre índios e não índios. Esse modelo narrativo consolidou-se no imaginário brasileiro, ignorando a capacidade dos indígenas de resistir e se adaptar às condições de genocídio e dominação.

A partir da década de 1970, os próprios indígenas passaram a reivindicar direitos, especialmente a demarcação de seus territórios, desafiando o modelo de integração imposto pelo Governo Militar e o Plano de Integração Nacional (Dreifuss, 1981). Essa mobilização ampliou suas alianças e deu visibilidade à luta indígena, influenciando a maneira como historiadores e etnógrafos abordam essas populações. Com isso, a *etnologia das perdas* foi substituída por uma perspectiva que valoriza as estratégias de sobrevivência e resistência, e que, desde os anos 1990, tem gerado um significativo conjunto de conhecimentos sobre os povos indígenas no Brasil (Oliveira, 1998, p.53).

Esses impactos também foram significativos no entendimento dos indígenas sobre a situação interétnica. Nesse contexto, estavam especificamente os índios do Nordeste, definidos pelos órgãos estatais como *índios misturados*. Por não apresentarem características culturais tão discrepantes das dos vizinhos onde habitam, diferentemente dos índios isolados na Amazônia, não despertavam interesse, nem mesmo dos estudiosos da Antropologia (Oliveira, 2016).

Pobres, sem acesso à terra e desprovidos de um forte contraste cultural (Oliveira, 2016), esses grupos “lograram se constituir, mediante um prolongado contato com diferentes frentes de expansão determinadas, em uma unidade histórica e etnológica tornada possível sob o indelével signo da marginalidade” (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p. 431). Acossados por conflitos fundiários, os povos indígenas do Nordeste foram marginalizados tanto pela sociedade quanto pelos pesquisadores, sendo considerados caboclos desaculturados.

A autoafirmação de identidades indígenas, de caboclos (camponeses ou trabalhadores urbanos), em localidades onde não eram identificados como indígenas, vem se acentuando no

Nordeste nas últimas décadas<sup>14</sup>. Esse é o caso de vários povos, como os Fulni-ô, os Pankararu, os Tuxá, os Tabajara, os Potiguara, entre muitos outros.

### 3- A Nova História Indígena

Durante muito tempo, os povos indígenas foram marginalizados pela historiografia brasileira. Considerados *povos sem história*, os saberes de Clio relegaram os estudos sobre esses grupos exclusivamente aos antropólogos. A historicidade – entendida como o caráter temporal e mutável das sociedades – foi frequentemente negada, especialmente pela historiografia nacional, que construiu para os indígenas uma imagem que oscilava entre dois extremos: vítimas ingênuas, alijadas de uma história da qual não participaram ativamente, ou obstáculos ao desenvolvimento da *civilização*. Em ambas as perspectivas, negava-se o caráter histórico dos povos indígenas, pressupondo-se seu destino inevitável à extinção (Monteiro, 2001). Assim, apagava-se sua intensa atuação no passado e omitiam-se sua presença e suas reivindicações no tempo presente.

A institucionalização dos programas de pós-graduação em História e a maior profissionalização dos/as historiadores/as ocorreram num contexto de pressão social em defesa da redemocratização. O processo de abertura lenta e gradual iniciado no governo Geisel (1974-1979) culminou no movimento Diretas Já, em 1985 (Castro Gomes, 2001), configurando-se como um período de grandes expectativas em relação ao futuro.

O debate sobre autoafirmação étnica, a luta por direitos e a demarcação de territórios, por parte de indígenas, quilombolas e outros movimentos sociais, provocou um aumento significativo nas produções acadêmicas e bibliográficas sobre temáticas étnico-raciais. Destacam-se, sobretudo, os estudos sobre a construção da identidade desses grupos e suas estratégias político-culturais, impulsionado por publicações em revistas especializadas ligadas a universidades e institutos de pesquisa.

---

<sup>14</sup> Também já se qualificou de etnogênese o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos, totalmente "miscigenados" ou "definitivamente aculturados" e que, de repente, reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos (Rossens, 1989; Pérez, 2001; Bartolomé, 2004). Em outras oportunidades, recorreu-se ao mesmo conceito para designar o surgimento de novas comunidades que, integradas por migrantes ou seus descendentes, reivindicaram um patrimônio cultural específico para se diferenciarem de outras sociedades ou culturas que consideram diversas de sua autodefinição social, cultural ou racial" (Bartolomé, 2006, p.39-40).

Com o tempo, os/as historiadores/as passaram a questionar as estigmatizações e a tratar das demandas e conflitos contemporâneos. Nesse processo, deram prioridade às dimensões políticas e culturais, ampliando o entendimento das relações entre dominantes e dominados (Castro Gomes, 2005), o que levou à desconstrução de muitos mitos históricos.

A historiografia brasileira, influenciada por tendências mundiais, a partir da década de 1960, passou a valorizar a atuação dos indivíduos, especialmente dos grupos subalternos. Neste contexto, de maneira direta ou indireta, houve a influência de Edward Palmer Thompson, com sua visão marxista voltada à experiência, agência e processos de formação de classe, conforme apresentado em *A formação da classe operária inglesa* (1963); e Carlo Ginzburg, com foco na micro-história, essa renovação enfatizou a dialética entre ação e estrutura, como apresentado em sua obra *O queijo e os vermes* (1976). Nos anos 1980 e 1990, essas influências motivaram os/as historiadores/as a explorar trajetórias individuais e interações sociais, superando explicações teleológicas e o marxismo economicista, mas sem abandonar as nuances do debate.

Esse novo enfoque destacava escolhas e estratégias dos atores sociais, especialmente de vozes marginalizadas, como era o caso dos estudos sobre povos indígenas (Burke, 2005). A publicação de obras como *O Diabo e a Terra de Santa Cruz* (1986), de Laura de Mello e Souza, e estudos como os de Maria Regina Celestino de Almeida, reforçaram essa renovação na historiografia brasileira, contribuindo para debates sobre história social e cultural, com uso de evidências robustas e abordagens inovadoras (Sena Júnior, 2017).

No entanto, o culturalismo excessivo traz riscos, ao incorporar uma noção vaga de cultura, desarticulada do contexto social concreto. Esse fenômeno, embora tenha perdido força, esteve associado às lutas por direitos indígenas, retroalimentando a produção acadêmica e promovendo uma nova cultura histórica sobre esses povos (Monteiro, 2001). Pesquisas recentes superaram a visão de indígenas como sociedades *em extinção*, destacando sua autonomia e suas estratégias diante dos impactos ocidentais, valorizando suas lógicas culturais e mestiças (Gruzinski, 2006).

Atualmente, o enfoque interdisciplinar questiona noções essencialistas de etnicidade e propõe uma análise de identidades plurais e construídas historicamente. Barth (1928-2016) inverte a visão tradicional ao destacar que o contato interétnico é constitutivo da identidade étnica, ao invés de algo externo a ela (OLIVEIRA, 1988, p. 58). Portanto, estudar a história

indígena deve envolver reflexões sociais e demandas contemporâneas, considerando a história como memória crítica para a formação da cidadania e a afirmação das identidades.

No contexto de globalização e conflitos socioculturais, o ensino de história se mostra vital na construção de uma cidadania aberta à diversidade cultural e étnica. A integração entre conhecimento acadêmico e saberes indígenas ainda enfrenta dificuldades, muitas vezes marcadas por uma postura de superioridade do saber científico (QUIJANO, 2005). Essa perspectiva perpetua visões colonizadoras que consideram o contato com indígenas como aculturação unilateral, subestimando sua capacidade de adaptação e transformação (NASCIMENTO, 2017, p. 45).

Como expõe Eduardo Viveiros de Castro, superar a hierarquia entre saberes implica tratar as culturas indígenas como interlocutoras legítimas de uma teoria social mais ampla (CASTRO, 2002, p. 486-489). Essa postura dialogal reflete a transformação dos próprios indígenas, que, desde o final do século XX, se veem como agentes políticos, reivindicando direitos e espaços na esfera pública, inclusive nas universidades e assembleias políticas.

As mobilizações indígenas por direitos sempre existiram, mas alcançaram expressão nacional na década de 1970, com a criação da União Nacional Indígena (UNI), em 1979, permitindo a defesa de reivindicações nacionais comuns (KRENAK apud NASCIMENTO, 2017, p. 52). Desde então, surgiram intelectuais indígenas que representam seus saberes e filosofias, promovendo o diálogo intercultural e sendo reconhecidos nas academias e pela sociedade (BERGAMASCHI, 2014, p. 12).

Assim, o protagonismo indígena na América Latina também se refletiu em processos constitucionais recentes, sobre os quais os movimentos étnicos contribuíram com uma discursividade própria, objetivando romper com visões colonizadoras (Nascimento, 2017, p. 55).

### **Considerações finais**

A trajetória histórica dos povos indígenas no Brasil revela uma resistência persistente e uma reinvenção cultural frente às tentativas de assimilação e extermínio que remontam ao período colonial. Desde então, esses povos foram sistematicamente marginalizados nas narrativas nacionais, suas vozes abafadas e sua atuação negada, em nome de projetos civilizatórios

impostos, tanto pelas elites coloniais, quanto pelo Estado brasileiro. Entretanto, a partir da década de 1970, as mobilizações indígenas ganharam força, resultando não apenas no reconhecimento de direitos territoriais na Constituição de 1988, mas também em uma participação crescente na política, na academia e em debates sociais cruciais.

Em um país marcado por profundas desigualdades, a luta indígena não se limita à reivindicação de seus direitos, mas também, assume um papel central na preservação da Natureza e no enfrentamento da crise ambiental, expondo, inclusive, as contradições no agronegócio. Ao defender seus territórios, os povos indígenas também se posicionam como guardiões das florestas e dos recursos naturais, desempenhando um papel essencial na preservação da biodiversidade. Dessa forma, suas lutas vão além da busca por justiça histórica, estendendo-se à apresentação de proposta sobre outras formas de se relacionar com o mundo. Portanto, compreender e se aliar a essas causas não é apenas um dever moral, mas um compromisso com lutas interligadas: a fundiária, a ambiental e a da reprodução da vida — não de fumaça e cinzas.

## Referências

- ARÓSTEGUI, Julio. **Pesquisa Histórica: Teoria e Método**. Tradução de Maria José Gaio Alves. Bauru: EDUSC, 2006.
- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ALMEIDA, J.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; GOMES, H. T. (Orgs.). **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- ALMEIDA, M. R. C. Os Índios Aldeados: histórias e identidades em construção. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**. Rio de Janeiro, v. 16, p. 51-71, 2001.
- ALMEIDA, M. R. C. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.13, p. 189-212.
- ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. 168p.

ALMEIDA, M. R. C. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares - a contribuição de John Monteiro. **Revista História Social**, v. 25, p. 19-42, 2013.

ARRUTI, J. M. A morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica e o fenômeno regional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, v. 15, 1995. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1995>>. Acesso em: 10 mai. 2018

ARRUTI, J. M. Etnogêneses indígenas. **Povos Indígenas do Brasil - 2000-2006**. 1. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, v.1, p. 50-54.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, v.12, n. 1, p. 39-68, Apr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493132006000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132006000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>.

BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. L. M et al.. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

66

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e Educação. **Tellus** (UCDB), v. 26, p. 11-29, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952. Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos/decretos/1952/d30822.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1952/d30822.html). Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: nov. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>.

BRASIL. **Lei 1.145 10 de março de 2008.** Diário Oficial Da Republica Federativa Do Brasil. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, dez de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17,** de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em:< [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n\\_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

67

BUTLER, Kim D. **A disputa pela diáspora:** identidade e pertencimento em comunidades negras do Atlântico. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos.** A Situação dos Tukúna do Alto Solimões. São Paulo: DIFEL. 1964.

CARDOSO, Thiago Mota.; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2)

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. Operários de Uma Vinha Estéril. **Os Jesuítas e a Conversão dos Índios no Brasil (1580-1620).** São Paulo, Edusc, 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia.** São Paulo, Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana (UFRJ. Impresso)**, v. 8, n.1, p. 113-148, 2002b.

COSTA, Wilma Peres. A Independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, I. (Org.). **Independência: História e Historiografia,** São Paulo: Editora Hucitec, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. 2.<sup>a</sup> ed., 173 p. São Paulo: Brasiliense.

CUNHA, Maria Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 115-132.

DANTAS, Beatriz G.; Sampaio, José Augusto; Carvalho, Maria do Rosário. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, M. C. da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p.431-456.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FREITAS, Itamar. **Finalidades da disciplina escolar na História no Brasil republicano (1900-2015)**. Brasília, 11 mar. 2015. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com.br/2015/03/finalidades-da-disciplina-escolar.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares: política e economia na Capitania da Parayba – 1585-1630**. São Paulo, Edusc, 2007.

GONÇALVES, C. P. Política, cultura e etnicidade: indagações sobre encontros intersocietários. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 70, p. 3-22, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: n. 1, 1998, p.5-27.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACDOUGALL, David. Filme etnográfico por David MacDougall. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 179-188, 2007.

Disponível: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/49996/54128>>.

Acesso em: 07 jul. 2018.

MARGATO, Izabel; GOMES, Renata Cordeiro. **O papel dos intelectuais hoje**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

MARGATO, Izabel; GOMES, Renata Cordeiro. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.35-54.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio** (1580). Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores).

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.

NASCIMENTO e BARCELLOS, L. **O povo Potiguara no processo de emergência étnica e luta pela etnicidade**. 2011.

NASCIMENTO, Mirthis Elizabeth do. **Intelectualidade indígena: um mapa da questão**. UFRN, Natal, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 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.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico**, Brasília, 2016, p. 11-39.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. In: REIS, D. A. et al. (Org.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 29-46.

PEREZ, Antonio. 2001. "De la etnoescatología a la etnogénesis: notas sobre las nuevas identidades étnicas". **Revista de Antropología Experimental**, 1.

POMPA, Cristina. **Religião como Tradução: missionários, Tupi e "Tapuia" no Brasil Colonial**. Bauru, Edusc, 2003.

PUNTONI, Pedro. O Sr. Varnhagen e o patriotismo caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira. In: JANCSÒ, I. (org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: Fapesp, Hucitec; Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 633-675.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

ROOSENS, Eugene. 1989. **Creating ethnicity**. The process of ethnogenesis San Francisco, USA: Ed. Sage.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; DOMINGUES, A. C. B. Representações visuais dos indígenas no livro didático de História: estereótipos e colonialidade. **Educação Básica Revista**, v. 1, p. 253-272, 2017. Disponível em <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/320/548>>. Acesso em: 12 abr. de 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Global, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação Ambiental em terras indígenas potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, Gabriel Soares de, 1971[1587]. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo, Companhia Editora Nacional/Edusp. Disponível em: <<https://www.cpei.ifch.unicamp.br/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico: demonologia e colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, pp. 89-101.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e orientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.F. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, p. 17-32.

SOIHET, R.; ALMEIDA, M. R. C.; Azevedo, Cecília; GONTIJO, R. (Orgs.). **Mitos, projetos e práticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **The Making of the English Working Class**. Nova York: Vintage Books, 1963.

VARGAS, Sebastião. **História, historiografia e historiadores mapuche**: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. *Revista de História da Unisinos*, v. 21, 2017, p. 323-336.

VIEIRA, Antônio, Sj. **Escritos instrumentais sobre os índios**. Cláudio Giordano (Org.). São Paulo, Educ, 1992 (Memória, 13).

VIEIRA, Antônio. **Sermões**. 2 tomos. Org. Alcir Pécora. São Paulo, Hedra, 2001.

VIEIRA, Antônio. **Cartas**. João Lúcio de Azevedo (Org). 2. v. Rio de Janeiro, Globo, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2002

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil**. UNISC. v. 4. Jornada Estadual de Ensino de História, 5, Jan./Dez. 1998.

71

**Artigos Livres**

Recebido em: 03 nov. 2024.

Aprovado em: 04 dez. 2024.