



# OLHARES PLURAIS PARA O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA

Orgs.

Kalina Vanderlei Silva

Mário Ribeiro dos Santos

Sandra Simone Moraes de Araújo

# ARTE E HISTÓRIA ÍNDIGENA E A INTERNET COMO ESPAÇO DE ENSINO: EXPERIÊNCIAS COM OFICINAS VIRTUAIS E REDES SOCIAIS

*Kalina Vanderlei Silva*

## **Introdução**

Nesse texto buscamos fazer uma reflexão sobre a Internet como um espaço possível de ensino de história, tomando como ponto de partida duas experiências que coordenamos, usando os espaços virtuais para dialogar sobre histórias e culturas indígenas com professores e estudantes: oficinas sobre artes indígenas para professores do ensino básico; e o *Kmaikya*, página de divulgação de artes e artistas indígenas no Facebook e Instagram. Duas experiências extensionistas com fortes conexões com o ensino universitário e básico, alimentadas pelos debates da cena artística indígena atual e que nasceram da preocupação com a defasagem do conhecimento sobre esses assuntos disponibilizado na Internet ao público não especializado.

Essa defasagem se origina da grande dívida que o ensino de História no Brasil tem para com os povos indígenas. E se essa não é uma constatação nova, ela está longe de ser resolvida, ainda mais quando consideramos que a década de 2020 trouxe o recrudescimento de ameaças históricas para os povos indígenas com a ascensão da direita fascista e da necropolítica que intensificaram práticas e políticas voltadas para a destruição de culturas, territórios e mesmo corpos indígenas. Situação apenas agravada pela pandemia de Covid-19

(FIGUEIRA, 2020; BONIN & LIEBGOTT, 2022). Paralelamente a esse cenário de propagação de ódio, os professores do ensino básico se deparam com o desafio de levar para suas salas de aula as histórias e culturas indígenas em uma conjuntura na qual as disciplinas de Humanas tiveram suas cargas horárias reduzidas pela reforma do ensino médio (MARCOS, 2021), e onde a implementação da Lei 11.645/2008, que garante o ensino dessa história, se vê dificultada por materiais didáticos e currículos eurocêntricos (SCHÜTZ, 2017).

A despeito disso, muitos são os professores que resistem, e foi pensando em apoiá-los que começamos a fazer uso da Internet para levar conhecimento produzido na Academia a esses docentes do ensino básico, ao mesmo tempo dialogando com produtores de conhecimento indígenas. Assim, desenhamos as oficinas ‘Artes Indígenas para Professores do Ensino Fundamental e Médio’ e o canal *Kmaikya-Histórias indígenas*, aberto no Facebook e Instagram<sup>1</sup>, projetos que buscam não apenas tornar a história indígena acessível aos profissionais que trabalham na educação fundamental e média, mas também envolver estudantes e dialogar com os intelectuais, militantes e artistas indígenas que estão usando a Internet como uma potente ferramenta de resistência e de decolonização de saberes (POVOS Indígenas na Internet, 2022).

## **Internet e ensino de História**

Dentro das universidades, as possibilidades didáticas oferecidas pela Internet vêm engajando pesquisadores e professores de diferentes áreas (SCHLATTER, 2020; DULCI & QUEIROGA JUNIOR, 2019), enquanto fora do mundo acadêmico proliferam sites de divulgação de conhecimento como a Wikipédia e o BrasilEscola, que atraem leigos e estudantes por sua linguagem acessível (MENESES & MELO,

---

1. <https://www.instagram.com/kmaikya/>

2017). Entretanto, apesar dessa acessibilidade ser um fator positivo, não poucas vezes essas páginas oferecem uma visão simplista da História, reproduzindo estereótipos acerca dos indígenas. E em uma era onde alunos e professores procuram no Google respostas rápidas e conteúdos fáceis, é preocupante que o site de História mais acessado no Brasil não traga nada diferente dos livros tradicionais.

Essa reflexão pode ser posta para todo o conhecimento disponível na Internet, incluindo as notícias. Veículo por excelência da sociedade globalizada, a Internet gera não apenas uma quantidade aparentemente infinita de informação, mas sua extrema fragmentação. Além disso, é a corporificação por excelência da velocidade e da fluidez da sociedade atual, onde a troca de informações deve ser curta, rápida e descartável (SOARES, CARDOSO & MULLER, 2022). Essa transitoriedade da sociedade globalizada já foi e continua sendo objeto de críticas produzidas em várias frentes, muitas das quais influenciadas pelas notáveis considerações de Zygmunt Bauman (QUEROL, 2016). E como afirmam Soares, Cardoso e Muller (2022): “Se a geração nascida após 2010 já se depara com um cotidiano cujo cenário constitui-se de telas digitais, conectadas a um “cérebro mundial” (Internet), as quais exibem constantemente e em tempo real (entre um fato e sua veiculação) uma infinidade de informações é, então, oportuno repensar o papel dos espaços educacionais”.

Esses autores, a partir de Bauman, refletem sobre as dificuldades de adaptação da escola à sociedade do descartável e da transitoriedade, redutora do desenvolvimento da interação interpessoal, e sobre a conexão desses problemas macro com aqueles gerados pelo caráter da educação brasileira atual “preocupada tão somente com as metas instrumentalmente traçadas, negligenciando o espectro maior do mundo contemporâneo”, um imediatismo nas metas da educação básica que se traduz no foco dado pelas escolas aos exames de ingresso universitário; assim como com a própria constituição dessa geração, contaminada pela cultura do déficit de atenção (SOARES,

CARDOSO, MULLER & 2022). No entanto, no que diz respeito à história indígena, existem problemas estruturais mais enraizados do que essa permissiva combinação de diminuição de carga horária, ênfase na preparação para o Enem e o tédio inerente aos nascidos no século XXI e esses problemas estão associados à própria configuração eurocêntrica do currículo tradicional de História do Brasil.

Desde a formação do estado nacional brasileiro, na segunda metade do século XIX, um modelo eurocêntrico de História começou a ser moldado em instituições de pesquisa, usado ao longo do século XX para desenhar um currículo de ensino da disciplina cujo epicentro era a Europa e que silenciou muitas histórias, principalmente as indígenas (SILVA & SILVA, 2020; BRITO, 2009). E se a promulgação da Constituição em 1988 e o fortalecimento de movimentos sociais indígenas, negros e trabalhistas nas últimas décadas do século passado, resultaram na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena (SCHÜTZ, 2017; FOGANHOLI, 2019), a despeito disso a introdução oficial das histórias indígenas nos currículos de ensino fundamental e médio ficou, em grande parte, apenas no papel, e as representações negativas acerca das culturas nativas continuaram a predominar, principalmente devido aos livros didáticos, que ainda reproduzem uma história tradicional positivista afinada com um olhar colonialista e eurocêntrico (OLIVEIRA, 2015; BRIGHENTI & OLIVEIRA, 2017, SCHÜTZ, 2017; TOMBINI ET ALL, 2018). Dessa forma, a História enquanto disciplina no Brasil ainda se mantém como uma ferramenta do que Linda Tuhiwai Smith (2018) chama de imperialismo científico do mundo moderno. E por isso, a manutenção de currículos defasados no ensino básico é um indicativo do conservadorismo do ensino e da sociedade brasileira, que sustenta representações racistas sobre os povos indígenas.

E se isso pode ser dito acerca do ensino básico, e apesar da ampla produção em pesquisa histórica acadêmica sobre histórias indígenas, também existe uma lacuna entre a pesquisa histórica universitária e

o ensino de história indígena nos cursos de graduação, com poucas universidades brasileiras tendo História Indígena como disciplina obrigatória (CARIE & LIMA. 2018). A Universidade de Pernambuco, entretanto, é uma das instituições que fogem a essa regra já que possui disciplinas obrigatórias de História Indígena em seus cursos de Licenciatura em História – que existem em três campi, cada um alcançando uma região do Estado de Pernambuco –, assim como várias disciplinas eletivas, além de produzir pesquisas na área.<sup>2</sup> Assim, tendo essa experiência como base e considerando a ubiquidade da Internet na vida contemporânea, foi que nos propusemos a desenhar atividades extensionistas que procurassem responder a esse cenário e que se traduziram na realização de oficinas sobre artes indígenas para professores do ensino básico, assim como na montagem de um canal para divulgação artística nas redes sociais.

### **Sobre História da Arte, Artes Indígenas e Ensino Anti-imperialista**

Tanto as oficinas, cuja primeira edição foi realizada em 2020, quanto o *Kmaikya*, apesar de produzidos por historiadores e professores de História, usam Arte como ferramenta. A opção por esse recorte temático foi feita com base no caráter interdisciplinar e abrangente dessa área: Arte é um campo do saber humano que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. Tema transversal por excelência, aparece no básico não apenas em aulas específicas de educação artística, mas também em disciplinas como Literatura e História. Além disso, produtos dos mais diversos podem ser classificados como Arte, desde clássicos da literatura, até animações televisivas que integram o cotidiano jovem. Essas características universalizantes transformam

---

2. [http://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2019/12/PPC\\_UNIFICADO\\_HISTORIA\\_IMPLEMENTADO-EM-2020.1.-COM-EMENTAS.pdf](http://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2019/12/PPC_UNIFICADO_HISTORIA_IMPLEMENTADO-EM-2020.1.-COM-EMENTAS.pdf)

a Arte em uma temática apropriada para a introdução de culturas pouco familiares aos estudantes e professores.

A escolha dessa abordagem foi feita, entretanto, a partir de uma premissa decolonial, visando desconstruir a perspectiva eurocêntrica pela qual a disciplina História da Arte é infame. De fato, apenas bem recentemente estudiosos filiados a essa área têm se preocupado em distinguir os conceitos de arte asiáticos, africanos e nativo americanos daqueles ocidentais que ainda são apresentados na maioria das esferas como canônicos (AVOLESE & MENESES, 2020). Então, o trabalho de ensino decolonial de artes indígenas precisa sempre partir da constatação de que Arte enquanto campo do fazer/saber humano com função puramente estética é uma noção marcadamente ocidental, e que a ideia de um objeto com função exclusivamente contemplativa é estrangeira à maioria das sociedades indígenas (NUNES, 2011). Em geral, essas sociedades produzem artistas-artesãos que dedicam tempo e esforço à criação de peças belas e emocionantes, mas com funções primárias distintas daquelas de um objeto de arte ocidental: funções religiosas, políticas ou mesmo utilitárias (VELTHEM, 2010). Por outro lado, a própria inexistência de uma Arte isolada de outros saberes faz com que os fazeres artísticos permeiem o cotidiano das culturas indígenas americanas: ou seja, se, por um lado, não existe uma Arte como atividade independente, por outro, os objetos de arte estão por todo lugar, de utensílios cotidianos a pinturas corporais e construções (VELTHEM, 2010; LAGROU & VELTHEM, 2018). Além disso, é preciso considerar que existem tantas artes indígenas quanto sociedades indígenas (BARBERO & STORI, 2010); e que a própria palavra 'índigena' é uma ferramenta conceitual de cunho político que coletiviza realidades muito diversas, de sociedades muitas vezes sem nada em comum umas com as outras (MUNDURUKU, 2017).

Partindo dessas premissas, desenhamos as oficinas 'Artes Indígenas para Professores do Ensino Fundamental e Médio' em 2020, realizadas durante a quarentena de COVID-19 em formato digital,

empregando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Coordenadas e lecionadas pela autora, elas envolveram também estudantes de graduação da UPE que auxiliaram na divulgação, inscrições e nas discussões durante os encontros. Foram duas turmas, cada uma composta de cinco oficinas, com encontros ao vivo e atividades não presenciais, que seguiram as propostas e questionamentos de Linda Tuhiwai Smith (2018). Essa autora de origem maori considera que para a produção de projetos de saber verdadeiramente decoloniais, é preciso, em primeiro lugar, realizar profundas revisões históricas nas disciplinas científicas tradicionais (SMITH, 2018). Nesse sentido, para que o ensino de História no Brasil seja realmente decolonial, faz-se necessário toda uma revisão de seus currículos e conteúdos programáticos obrigatórios, que são, desde a oficialização desta disciplina no final do século XIX, extremamente eurocêntricos (OLIVEIRA, 2015).

Assim sendo, a elaboração das oficinas empregou como embasamento teórico tanto reflexões antropológicas sobre artes indígenas (BARBERO & STORI, 2010; GOLDSTEIN, 2014; LAGROU & VELTHEM, 2018), como recentes críticas à História da Arte tradicional, principalmente a obra coletiva *Arte Não-Europeia*, publicada por historiadores da arte brasileiros em 2020 com objetivo de revisar e desconstruir os parâmetros eurocêntricos da História da Arte e incluir em seu conteúdo tanto a Ásia e a África quanto a América indígena (AVOLESE & MENESES, 2020). Também empregou as reflexões de autores indígenas que atualmente vêm criticando amplamente o uso do termo 'índio' no Brasil (MUNDURUKU, 2017; FERNANDES & SILVA, 2018).

A partir dessa abordagem revisionista, o trabalho com os temas de cada oficina, durante os encontros presenciais, tomou a forma de mostras de imagens de obras de arte, selecionadas em *sites* de museus e galerias e apresentadas com suas respectivas autorias. Para o desenvolvimento das competências críticas dos participantes, cada obra era contextualizada em relação à história de sua produção e aos



elementos estéticos que a caracterizavam como um artefato de sua cultura específica. A atividade prática, assim, associava a apreciação das obras de arte às discussões históricas e estéticas, levantando também questionamentos sobre o que tradicionalmente constitui o ensino de História e Arte no Brasil.

Em termos de conteúdo, esses foram organizados da seguinte forma: discussões conceituais sobre História da Arte e História Indígena (*Oficina 01*); discussões conceituais sobre estéticas indígenas e os modelos da Arte Naturalista e Idealista (*Oficina 02*); estudo de arquiteturas indígenas (*Oficina 03*); estudo de cerâmicas indígenas (*Oficina 04*); estudo de pinturas indígenas (*Oficina 05*). Para a discussão de cada uma dessas temáticas partimos de leituras historiográficas, antropológicas e de crítica de arte, sempre adaptando os conceitos e conclusões dessa literatura acadêmica para uma linguagem acessível, e sempre ilustrando as discussões com amplo conjunto iconográfico (BARBERO & STORI, 2010; VELTHEM, 2010; NUNES, 2011; GOLDSTEIN, 2014; SMITH, 2018; LAGROU & VELTHEM, 2018). Por isso, tão importante quanto a seleção de textos foi a de imagens que foram escolhidas em fontes de domínio público, sempre respeitando a autoria das obras.

Por sua vez, a natureza interativa das oficinas fez surgir questionamentos que levaram ao desenvolvimento de novas atividades práticas, elaboradas especificamente para responder às demandas de conteúdo levantadas pelos participantes. Assim, novas atividades foram desenhadas para serem respondidas através dos recursos assíncronos do AVA, com resultados que foram incorporados aos encontros seguintes: o levantamento de artistas indígenas contemporâneos, seus *sites* e obras disponíveis na Internet; uma busca por conceitos de arte empregados por artistas indígenas contemporâneos; a produção de sequências didáticas para ensino de artes indígenas no fundamental e médio.

Todo esse trabalho poderia ter sido desenvolvido em oficinas presenciais, mas o formato virtual gerou um importante e específico resultado, a diversificação regional dos participantes, com professores

de Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Nesse sentido, o uso do AVA deu a essa experiência um alcance de outra forma inviável, fazendo com que ela se beneficiasse da mais positiva das características da Internet, a acessibilidade, e permitindo trocas de experiências de professores atuantes em diferentes estados brasileiros.

E foi essa troca que deu origem a um importante produto das oficinas, o canal *Kmaikya – Histórias Indígenas*, lançado em setembro de 2020, no Facebook e Instagram. Esse canal surgiu da sugestão feita pelos professores participantes nas oficinas que propuseram a criação de um espaço nas redes sociais que desse continuidade ao trabalho iniciado nas mesmas.

Alimentado por um grupo de estudantes de graduação e pós-graduação da UPE, o *Kmaikya* traz conteúdos sobre artes e história indígenas, pesquisados e referenciados em fontes científicas e artísticas e transformados em postagens visuais, com linguagem não acadêmica. Desde sua inauguração, docentes e discentes pesquisam os temas selecionados pelo grupo, elaborando as postagens e alimentando as páginas do Facebook e Instagram. E se os seguidores iniciais do canal foram os professores participantes nas oficinas de artes indígenas, esse público está crescendo não apenas entre alunos de graduação e professores do ensino básico, mas também entre artistas e intelectuais indígenas que têm seus trabalhos divulgados na página.

O texto de apresentação dessas informa seus objetivos e enfatiza a missão do projeto de trabalhar em benefício da restauração do protagonismo indígena na História a partir de uma perspectiva científica decolonial e explicando o título do canal: “*Kmaikya* significa recordar na língua Yaathë dos Funi-ô, palavra que nos lembra que diferentes culturas possuem diferentes visões de história nos quais memória e cosmologia se misturam em narrativas que tomam diferentes formatos, verbais e visuais.” (<https://www.facebook.com/Kmaikya/>). Seu foco, assim, é contribuir para a visibilidade do

protagonismo indígena entre os profissionais de História através da divulgação artística. E nisso o *Kmaikya* se inspira na intensa presença virtual de artistas e intelectuais indígenas de todo o Brasil como Julie Dorrico, Daniel Munduruku, Graça Graúna, Kadu Xucuru, Luã Apyká, Kunumí MC, muitos dos quais usam a Internet como seu principal palco e veículo. Nesse sentido, o mundo virtual já foi tomado como palco de resistências e saberes indígenas e os professores de História têm apenas que procurar.

Em tudo isso, o conceito de protagonismo é primordial, entendido aqui como a busca pelas ações e reações de atores indígenas e sua influência nos rumos gerais dos processos históricos (ALMEIDA, 2012; ALMEIDA, 2016). Um conceito que, quando aplicado à elaboração de ferramentas digitais, nos leva a ter um cuidado extremos com a autoria dos conteúdos divulgados. Não se trata de estabelecer que apenas professores indígenas podem ensinar história indígena, da mesma forma que limitar o estudo das culturas africanas, europeias e asiáticas a seus respectivos descendentes é uma limitação racista que apenas incentiva a criação de guetos de conhecimento. A herança humana pertence a todos e deve ser por todos compartilhada. Entretanto, é fato irrefutável que as culturas indígenas sofreram e sofrem violências e depredações seculares, sendo vítimas constantes de apropriações culturais. Situação contra a qual inúmeros intelectuais indígenas já se levantaram (PACHAMAMA, 2020). Por isso, todo conteúdo postado no *Kmaikya* faz uso de informações divulgadas pelos próprios artistas, sempre preocupada com a atribuição de autoria a esses autores e marcando-os para que saibam do uso feito por suas postagens.

Aqui o conceito de protagonismo encontra o de autoria, noção das mais importantes para os intelectuais e artistas indígenas de hoje e que foi por muito tempo roubada aos indígenas (MUNDURUKU, 2017; DORRICO, DANNER & DANNER, 2020). Ao enfatizar quem são os autores de cada peça artística postada procuramos contribuir

para reforçar em cada seguidor do canal, um professo de História em potencial, a essência de cada indivíduo indígena como ator social e histórico, ajudando a sepultar a tese racista estabelecida pela historiografia oitocentista e novecentista que pregava um ‘índio genérico’, anônimo, passivo e vivendo no passado. Como os artistas e intelectuais indígenas que usam a Internet como ferramenta de divulgação de suas obras literárias, plásticas, musicais e cinematográficas estão mostrando cotidianamente, essas noções são totalmente inverídicas e precisam ser retiradas do ensino de História.

### **Considerações Finais**

A presença do mundo virtual nas sociedades globalizadas é um fato inegável e inevitável, com tudo de bom e ruim que isso significada para nossos cotidianos e para a Educação em particular. E enquanto acadêmicos discutem as potencialidades dos recursos dos AVA para o ensino (SILVA & SANTOS JR, 2019; TONON & DIAS, 2020) professores e alunos inserem as ferramentas de busca e páginas de sínteses de conteúdos didáticos em suas programações de ensino e estudo. Nesse contexto, a Internet já é um espaço de ensino de História fora das salas de aula, e as vezes mesmo dentro dessas.

Em tal cenário, os historiadores preocupados com o abismo que separa o que se pesquisa e produz nas universidades e o que se ensina nos níveis básicos, já estão criando diversas propostas para usar o meio digital como ferramenta para diminuir essas lacunas. As propostas que apresentamos aqui são apenas duas a mais nesse contexto, mas para além do objetivo primeiro do ensino que é repartir conhecimento, algumas preocupações filosóficas embasaram e embasam essas propostas. Em primeiro lugar, a busca pelos conhecimentos produzidos por autores indígenas, daí advindo a ênfase nos conceitos de autoria e protagonismo indígena; segundo, a busca por um ensino decolonial que incorpore formas de pensar e agir relegadas à

marginalidade pelos padrões eurocêntricos; por fim, a preocupação com construir pontes entre a Academia e o ensino básico.

Nesse sentido, e para responder a essa inquietação, desenhamos as experiências aqui relatadas, procurando participar dos muitos esforços atuais, levados a cabo por docentes, ativistas e acadêmicos, em prol da desconstrução das representações negativas acerca de história e cultura indígenas elaboradas por séculos de ensino de uma história elitista e eurocêntrica.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Prefácio. In: SOUZA, Fábio Feltrin de. **Protagonismo Indígena na História**. Tubarão: UFFS, 2016, pp. 07-14.

AVOLESE, C; MENEZES, P. **Arte Não-Europeia: conexões historiográficas a partir do Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade. 2020.

BARBERO, E., STORI, N. Artes indígenas: diversidade e relações com a história da arte brasileira. *Revista Científica/FAP*, 5 (1), 2010, pp. 111-124.

BONIN, I. T., & LIEBGOTT, R. A.. Necropolítica e violências contra os povos indígenas no Brasil. *Caminhos de Diálogo*, 10(16), 46–63. 2022.

BRIGHENTI, C., OLIVEIRA, C. Projeto de extensão em histórias e culturas indígenas: relato de ação de Extensão. *Revista de Extensión Tekohá*, 4(3), 2017. Pp 36-42.

BRITO, Edson Machado de. O Ensino de História como Lugar Privilegiado para o Estabelecimento de um Novo Diálogo com a Cultura Indígena nas Escolas Brasileiras de Nível Básico. *Fronteiras*, v. 11, n. 20, 2009, p. 59-72.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. *Educação*, vol. 43, núm. 4, 2018, pp. 773-79.

DORRICO, J.; DANNER, L.; DANNER, F. A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia. DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.).

**Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Pp. 238-261.

FIGUEIRA, G. C. Povos Indígenas e a pandemia Covid 19 no Brasil, um genocídio anunciado. *Ipê Roxo*, 2(1). 2020.

FOGANHOLI, C. História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nas Aulas de Educação Física: Relato dos Encontros de um Projeto de Extensão. **Temas de Educação Física Escolar**, 4 (2), 2019, pp. 196-211.

GOLDSTEIN, I. S.. Artes indígenas, patrimônio cultural e mercado. **PROA Revista de Antropologia e Arte**,1(5), 2014, pp. 181-201.

LAGROU, E., VELTHEM, L. As artes indígenas: olhares cruzados. **BIB**, 87 (3), 2018, pp. 133-156.

MARCOS, Angeli. Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes. **Plural Curitiba**. 12 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/>

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2** – Sobre vivências, Piolhos e Afetos. Lorena: Uka editora, 2017.

NUNES, F. As Artes Indígenas e a Definição da Arte. **Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba. Curitiba: Embap, 2011.

OLIVEIRA, S. Ensino de História Indígena: Trabalhando com Narrativas Coloniais e Representações Sociais. In A. R. Portugal, L. Hurtado, (Eds.). **Representações Culturais da América Indígena**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Pp. 19-28.

PACHAMAMA, Aline R. Boacé Metlon Palavra é coragem: Autoria e ativismo de originários na escrita da História. DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Pp. 26-40.

POVOS Indígenas na Internet. Espaço de Conhecimento UFMG. 07 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/povos-indigenas-na-internet/>

QUEIROGA JÚNIOR, T., & DULCI, T. Professores-Youtubers: análise de três canais do youtube voltados para o ensino de História. **Escritas do Tempo**, 1(1),2019, pp. 04-29.

SCHLATTER, Bruno. A História que queremos: uma proposta de ensino de História para as redes sociais. **Aedos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, 2020.

SCHÜTZ, K. O ensino de História indígena e o tempo presente: algumas Demandas da Lei 11.645/2008 pensadas a partir de livros didáticos de História (2000-2012). **Anais do III Seminário Internacional História do Tempo Presente**. Florianópolis: UDESC, 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (orgs). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, S., SANTOS Jr, A. Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma Revisão da Literatura. **EaD em Foco**, 9(1), 2019, pp. 1-13.

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

SOARES, F; CARDOSO, V.; MUELLER, A. Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades. *Análise Das Práticas Pedagógicas. Educação e Sociedade*. 43, 2022.

TOMBINI, L. et al. O Papel da Universidade no Ensino de História Indígena. **Revista História e Diversidade**, 10 (1), 2018, pp. 152-165.

TONON, Thiales; DIAS, Fátima. A Integração da Ferramenta Google Classroom como Proposta de Inovação para o Feito: ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, 9 (7), (s\p).

VELTHEM, L. (2010). Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, 7 (1), 2010, pp. 19-29.