



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA
AMAZÔNIA**

LEONARDO CASTRO NOVO

**Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas
representações (séculos XIX-XXI).**

Belém-Pará
2020

LEONARDO CASTRO NOVO

Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em História Social da Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro César Coelho.

Belém-Pará
2020

LEONARDO CASTRO NOVO

Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em História Social da Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro César Coelho.

Aprovada em 17/02/2020.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Mauro César Coelho (UFPA).

Avaliador Interno: Prof. Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA).

Avaliador Interno Prof^a. Dr^a. Cristina Donza Cancela (UFPA)

Avaliador Externo Prof^a. Dr^a. Margarida de Oliveira Dias (UFRN).

Belém-Pará
2020

Para a professora “Terezinha”,
minha amada vó.
In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente à Faculdade de História (UFPA), pela formação acadêmica gratuita e de qualidade que me proporcionaram. Ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) que me possibilitou participar do curso de Mestrado.

Sou imensamente grato ao meu orientador, historiador e professor Dr. Mauro César Coelho pelas oportunidades, orientações e pela inspiração nos últimos anos na minha vida acadêmica. Agradeço também aos professores, sobretudo, os que tiveram a oportunidade de ler, criticar de forma construtiva e incentivar o meu trabalho durante as disciplinas cursadas no curso de mestrado do PPGHIST, tais como Dr. Rafael Chambouleyron, Dr. Karl Heinz Arenz, Dr. José Maia Bezerra Neto, Dr. Filipe Monteiro, Dr. Márcio Couto, Dr^a Cristina Cancela e Dr^a Margarida Dias.

Agradeço aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, pelas trocas intelectuais e solidariedade acadêmica, Lívia Maia, Andressa Gonçalves, Taissa Bichara, Lenon Xavier, Rafael Nascimento, Rodrigo Caetano e Luciano González.

À minha esposa, grande companheira de jornada de vida e de sonhos, Nayara Cristina Lima Bueno Castro. Ao Bob, pela companhia e paciência. À minha mãe, professora Fátima Veiga Castro, por me ensinar a valorizar o caminho da educação e pelos incentivos aos estudos.

RESUMO

Neste trabalho de dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, busco compreender, a partir de uma análise diacrônica, como o ensino escolar de História do Brasil abordou a temática indígena em alguns períodos específicos entre meados do século XIX ao início do XXI. O objetivo principal é entender que lugar e que representações foram atribuídos aos povos indígenas, no ensino escolar de História do Brasil. Enquanto recorte temporal específico, estabeleço o período de ingresso da disciplina de história na educação básica brasileira por volta de meados do Oitocentos até o ano de 2015 (ano de publicação das últimas obras didáticas analisadas). Utilizo, como fontes de análises, as propostas curriculares, a legislação educacional e, sobretudo, os livros didáticos de História do Brasil, publicados no país. As obras didáticas ocupam um lugar de destaque nesta pesquisa, pela sua grande importância no processo de ensino e aprendizagem no país e como fonte histórica nos últimos tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Escolar de História; Povos Indígenas; Educação.

ABSTRACT

In this dissertation of the Master's degree for the Postgraduate in Social History of the Amazon, from the Federal University of Pará, I seek to understand, from a diachronic analysis, how the teaching of history of Brazil approached the indigenous theme in some periods between the middle of the 19th century and the beginning of the 21st. The main objective is to understand what place and what representations were assigned to indigenous peoples in the teaching of Brazilian History. As a specific time frame, I establish the period of entry of the discipline of History in Brazilian basic education around mid-Eight hundred until the year 2015 (year of publication of the last didactic books analyzed). I use as sources of analysis the curricular proposals, the educational legislation and, above all, the textbooks of Brazilian History, published in the country. The didactic books occupy a prominent place in this research for its great importance in the teaching and learning process in the country and as a historical source in recent times.

KEYWORDS: History School Teaching; Indians Nations; Education.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE SIGLAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: NAÇÃO, ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E O SELVAGEM BRASILEIRO NO OITOCENTOS.....	24
1.1. As Lições escolares de História do Brasil e a temática indígena no Oitocentos.	28
CAPÍTULO 2: IDENTIDADE NACIONAL, FORMAÇÃO RACIAL BRASILEIRA E O INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ADVENTO DA REPÚBLICA.....	69
2.1. A temática indígena e a questão racial no ensino escolar de História do Brasil na Primeira República.....	77
2.2. Ideologia da mestiçagem e o indígena no ensino escolar de História do Brasil.....	107
CAPÍTULO 3: ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E A TEMÁTICA INDÍGENA EM TEMPOS DE DERROCADA DO REGIME DEMOCRÁTICO.....	145
3.1. O lugar e a representação do indígena no ensino de História do Brasil e Estudos Sociais em tempos de Regime Militar.....	151
CAPÍTULO 4: REDEMOCRATIZAÇÃO, ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E A TEMÁTICA INÍGENA: NOVAS PERSPECTIVAS, ANTIGOS PROBLEMAS.....	181
4.1. Novas perspectivas educacionais para a questão étnico-racial e o indígena nos livros didáticos de História do Brasil na Nova República.....	189
4.2. A Lei 11.645/2008 e a temática indígena no ensino escolar de História do Brasil.....	210

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
FONTES.....	240
 Currículos.....	240
 Legislação e Diretrizes Educacionais.....	241
 Livros Didáticos.....	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	249
OUTRAS REFERÊNCIAS.....	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – livros do século XIX.....	31
Tabela 2: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – livros do século XIX.....	33-34
Tabela 3: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1900-1920.....	83
Tabela 4: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1900-1920.....	84
Tabela 5: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1930-1950.....	124
Tabela 6: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1930 – 1950.....	125
Tabela 7: Livros Didáticos de História do Brasil e Estudos Sociais analisados – Décadas de 1970-1980.....	155-156
Tabela 8: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil e Estudos Sociais analisados – Décadas de 1970 – 1980.....	157
Tabela 9: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1990-2005.....	193
Tabela 10: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1990-2005.....	194
Tabela 11: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Anos de 2010-2015.....	213
Tabela 12: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Anos de 2010-2015.....	214-215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros do século XIX.....	39
Quadro 2: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros do século XIX.....	48
Quadro 3: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1900-1920.....	87
Quadro 4: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1900-1920.....	92

Quadro 5: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1930-1950.....	127
Quadro 6: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1930-1950.....	134
Quadro 7: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1970-1980.....	160
Quadro 8: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1970-1980.....	165
Quadro 9: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1990-2005.....	197
Quadro 10: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros de 1990-2005.....	201
Quadro 11: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros de 2010-2015.....	217
Quadro 12: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros de 2010-2015.....	218-219
Quadro Comparativo 1: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros do século XIX.....	66
Quadro Comparativo 2: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1900 a 1920.....	106
Quadro Comparativo 3: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1930 a 1950.....	143
Quadro Comparativo 4: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1960 a 1980.....	176
Quadro Comparativo 5: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1990 a 2015.....	227
Quadro Comparativo 6: Tema e período de início da História do Brasil nos Livros Didáticos analisados – séculos XIX ao XXI.....	230
Quadro Comparativo 7: Temas da História do Brasil que abordam povos indígenas nas unidades específicas nos Livros Didáticos analisados – séculos XIX ao XXI.....	232

Quadro Comparativo 8: Temas da História do Brasil que abordam povos indígenas nas outras unidades nos Livros Didáticos analisados (a partir de 1500 “descobrimento”) – séculos XIX ao XXI.....	233
Quadro Comparativo 9: Representações atribuídas aos indígenas nos livros didáticos – séculos XIX-XXI.....	235
Quadro Comparativo 10: Valores atribuídos aos indígenas nos livros didáticos – séculos XIX-XXI.....	237
Quadro Comparativo 11: Intelectuais citados e influentes em relação à abordagem acerca dos indígenas nos Livros Didáticos – séculos XIX-XXI.....	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos do século XIX.....	51
Gráfico 02: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos de 1900-1920.....	98
Gráfico 03: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos de 1930-1950.....	138
Gráfico 04: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos de 1970-1980.....	169
Gráfico 05: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos de 1990-2005.....	205
Gráfico 06: Quantidade de conteúdos que abordam os indígenas no ensino de História do Brasil - Livros Didáticos de 2010-2015.....	223
Gráfico 07: Início da História do Brasil nos Livros Didáticos – séculos XIX-XXI.....	230
Gráfico Comparativo 01: Quantidade de temas que abordam os indígenas por período histórico nos Livros Didáticos de História do Brasil - XIX-XXI.....	234

LISTA DE SIGLAS

AI - Ato Institucional.
ASI's/AESI's - Assessorias de Segurança e Informação.
CASES - Campanha de Assistência ao Estudante.
CFE - Conselho Federal de Educação.
C.B. - Ciências Biológicas.
C.H. - Ciências Humanas.
C.M. – Ciências Matemáticas.
CIMI - Conselho Indigenista Missionário.
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo.
CNME - Campanha Nacional de Material de Ensino.
CODOE - Coordenadoria de Documentação Escolar.
COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social.
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar.
FUNAI - Fundação Nacional do Índio.
GERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais.
ICE - Instituto Cooperativo de Ensino.
IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.
IHGRS - Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
LDB - Lei de Diretriz e Bases da Educação Brasileira.
MEC - Ministério da Educação e Cultura.
OSPB - Organização Social e Política do Brasil.
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE - Plano Decenal de Educação.
Ph.D. - Philosophiæ Doctor.
PM – Polícia Militar.
PNLD - Programa Nacional de Livro Didático.
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
RS – Rio Grande do Sul.

SEDUC/PA - Secretaria de Educação do Estado do Pará.
SNI - Serviço Nacional de Informações.
SPI – Serviço de Proteção ao Índio.
STF - Supremo Tribunal Federal.
UFBA - Universidade Federal da Bahia.
UFPA - Universidade Federal do Pará.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.
UnB - Universidade de Brasília.
UNE - União Nacional dos Estudantes.
UNI - União das Nações Indígenas.
USAID - United States Agency for International Development.
USP – Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGPA-2018), intitulado “*Os Índios no Ensino de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)*”, tem por objetivos principais compreender as representações e o lugar ocupado pelos povos indígenas no Ensino de História do Brasil e entender se houve mudanças e permanências na abordagem da temática indígena no ensino escolar do país, diante dos paradigmas educacionais e da historiografia brasileira. A pesquisa, a partir de uma análise diacrônica, tem, enquanto recorte temporal, a época de ingresso da disciplina de história na educação básica brasileira por volta de meados do Oitocentos até o ano de 2015 (ano de publicação dos últimas obras analisadas).

Utilizo, como fontes de análises, as propostas curriculares, a legislação educacional e, sobretudo, os livros didáticos de História do Brasil, publicados no país. As obras didáticas ocupam um lugar de destaque nesta pesquisa pela sua grande importância no processo de ensino e aprendizagem no país e como fonte histórica nos últimos tempos.

Para dar conta das problemáticas do presente trabalho, alguns conceitos teóricos serão fundamentais. *Representação* é um conceito que tem sido bastante mencionado, nos últimos anos, nas pesquisas históricas, principalmente por aqueles historiadores que partilham dos trabalhos elaborados em torno do que costuma-se classificar como História Cultural. Aqui neste trabalho penso ser relevante o conceito de representação de dois historiadores: Roger Chartier e Peter Burke.

Roger Chartier entende o conceito de representação da seguinte forma: “*o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler*”¹. Para Chartier, as representações do mundo social seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Outro historiador a abordar a representação, ou melhor, as representações, foi Peter Burke. Este enfatiza as representações sobre o “outro”, isto é, as maneiras estereotipadas pela qual um determinado grupo ou uma cultura é percebida e descrita².

¹ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. pp.16-17.

² Ver BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. pp. 85-86; BURKE, Peter. Estereótipos do outro. In: *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017. pp. 183-191.

As análises das fontes para este trabalho (legislação, currículos e livros didáticos), me fizeram pensar sobre o uso de um outro conceito, o de *Tradição Seletiva* de Raymond Williams. Este intelectual galês compreende tradição seletiva enquanto “*aquilo que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como ‘a tradição’, ‘o passado importante’*”³. Este conceito de tradição seletiva influenciou o intelectual norte-americano Michael Apple, que desenvolveu uma teoria crítica do currículo educacional. Para Apple, o conhecimento difundido pelo ensino escolar não é estabelecido de forma neutra, mas sim é fruto de “seleções” baseadas em opções ideológicas em uma determinada época⁴. O conceito de tradição seletiva é importante no sentido de me fazer refletir sobre que “tradições seletivas” são presentes no ensino escolar de História do Brasil e o que isto representou para a história ensinada acerca dos povos indígenas, no que diz respeito ao seu lugar e suas representações.

Outros conceitos fundamentais são os de discurso ou enunciado e de dialogismo do pensador russo Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin, todo discurso (enunciado), toda palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico que é determinado pelo seu contexto, que possui discursos congêneres e possui uma intenção de ser direcionada a alguém⁵. Como este trabalho se baseia em análises textuais, o conceito de Bakhtin também é valioso, por me permite refletir sobre que discursos, que enunciados são presentes, sobretudo nos livros didáticos, quando da abordagem sobre os povos indígenas. Bakhtin afirma que, em cada época e sociedade, há círculos sociais investidos de autoridade que estabelecem discursos congêneres, plenos de ecos e ressonâncias, em uma relação dialógica que “*dão o tom*” em determinado campo, seja científico, literário, cultural etc⁶. Essas reflexões de Bakhtin, sobretudo, acerca do dialogismo nos enunciados ou discursos em uma sociedade, me ajudam a tentar entender como os intelectuais de uma determinada época acabam por conformar um dado conhecimento, como no caso dos intelectuais atuantes no ensino escolar brasileiro. Estas ideias também serão importantes em relação a minha compreensão de que, em determinados períodos, autores de livros didáticos de História do Brasil traçaram diálogos com a intelectualidade brasileira, cujas ideias se refletiram no ensino escolar. Acredito que o lugar e as representações acerca dos

³ WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 54.

⁴ APPLE, Michael. A análise da hegemonia. In: *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 30.

⁵ BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997; BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

⁶ BAKHTIN, 2016, pp. 52-57.

povos indígenas no ensino escolar de história também foram reflexos das discussões intelectuais ocorridas no país ao longo dos períodos analisados.

A presente pesquisa se insere na historiografia que debate o ensino escolar de história e a sua importância para a conformação da memória histórica no país. Segundo o historiador Antonio Viñao, o interesse pelos estudos sobre ensino escolar ocorreu a partir do desenvolvimento da história cultural⁷, na segunda metade do século XX⁸. Muitos intelectuais tem se debruçado sobre análises críticas acerca do ensino escolar. O próprio Viñao compreende que o ensino escolar é um campo de poder em disputa, fonte de exclusão social e instrumento de afirmação de saberes; mas, também o considera enquanto um “organismo vivo”, que nasce e se desenvolve, evolui e se transforma, não como entidade abstrata com uma essência universal e estática. O ensino escolar é um campo de poder social e intelectual, onde se mesclam interesses e atores, que estabelecem o discurso do ensino escolar, seus objetivos, os temas, os conteúdos e o modo como serão ensinados⁹.

Outro intelectual que se dedicou ao estudo sobre ensino é André Chervel, cujas reflexões são fundamentais, sobretudo, ao salientar que o ensino escolar possui objetivos ou finalidades de acordo com o período histórico e as demandas da sociedade da qual fazem parte. Os conteúdos de uma disciplina são geralmente determinado por esses objetivos ou finalidades¹⁰. Segundo Chervel, para compreendermos “*por que a escola ensina o que ensina*”¹¹, é preciso considerar a relação entre as finalidades prescritas e reais da educação de uma determinada época e os objetivos de uma determinada disciplina ou matéria escolar em seu contexto histórico e sociocultural.

Para o educador norte-americano Michael Apple, que desenvolveu uma teoria educacional crítica, influenciada pelos conceitos de ideologia e hegemonia desenvolvidos pelo italiano Antonio Gramsci, a educação escolar não é uma atividade neutra, mas sim um elemento da sociedade e de suas relações de poder e hegemonia cultural e ideológica¹².

⁷ VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, n. 18, 2008, p. 188.

⁸ Para Peter Burke, a história cultural se firmou entre os historiadores que se interessam pela compreensão das sociedades históricas, a partir da análise dos seus discursos, das suas ideias e representações sociais. Ver BURKE, Peter. Um novo paradigma? In: *O que é história cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. pp. 84-85.

⁹ VIÑAO, 2008, pp. 204-207.

¹⁰ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2. 1990. pp. 187-188.

¹¹ CHERVEL, 1990, p. 190.

¹² APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. pp. 16-19.

Outro pesquisador crítico da educação e do currículo é o britânico Ivor Goodson, que compreende que o conhecimento transmitido na escola pelas disciplinas escolares são fruto de seleção e escolhas. A disciplina escolar, através de seu currículo, estabelece e transmite um conhecimento que é aceito e exclui o que é rejeitado. Isto ocorre de acordo com interesses de grupos poderosos da sociedade: “*Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar*”¹³.

No Brasil, entre os estudiosos que se dedicaram a pesquisar especificamente o ensino escolar de história, podemos destacar os trabalhos de Circe Bittencourt sobre metodologia de ensino e conteúdos escolares de história¹⁴; as pesquisas sobre livros didáticos de história, conteúdos e aspectos mercadológicos de Marcos Silva¹⁵, Selva Guimarães¹⁶, Arlete Gasparello¹⁷, Célia Cassiano¹⁸, Kazumi Munakata¹⁹ e Flávia Caimi²⁰; as discussões sobre o ensino de história enquanto elemento de pesquisa, as políticas públicas, os livros didáticos e a história ensinada de Margarida Dias de Oliveira²¹; as reflexões históricas sobre as questões étnico-raciais e a história ensinada de Mauro César Coelho²². Há também pesquisas sobre ensino de história regional no país,

¹³ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 244.

¹⁴ Ver BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009; BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015; BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.

¹⁵ Ver SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

¹⁶ GUIMARÃES, Selva. Livros didáticos de história. In: *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012.

¹⁷ GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

¹⁸ Ver CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004.

¹⁹ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, vol. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

²⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. Materialidades do livro didático de história ao longo do século XX: convergências e singularidades entre Brasil e Argentina. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016; CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

²¹ Ver OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história, a memória e o patrimônio cultural. *História e Ensino*, Londrina, v. 15, p. 119-130 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11434>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: questão estatal ou pública? *Diálogos*, v. 15, n. 3, p. 521-532, set.-dez./2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36182>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

²² COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009; COELHO,

podendo-se destacar alguns autores como Jackson Debona²³, Letícia Freitas²⁴ e Alison Paim e Vanessa Picollf²⁵.

Este trabalho de dissertação de mestrado, certamente, se apoia em discussões de intelectuais que já evidenciaram a presença de um lugar secundário e de representações estereotipadas legados aos povos indígenas no ensino escolar de história. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Aracy Lopes da Silva²⁶, Luiz Donisete Benzi Grupioni²⁷, Circe Bittencourt²⁸, Mauro César Coelho²⁹ e Pedro Paulo Funari³⁰.

Neste sentido, pretendo contribuir com as pesquisas sobre ensino escolar de história no país com este trabalho de dissertação que visa compreender as representações e o lugar ocupado pelos povos indígenas no ensino de História do Brasil, a partir de uma análise diacrônica que me permite buscar entender as mudanças e permanências na abordagem da temática indígena ao longo do período analisado. Assim, são analisadas as seguintes questões: em que temáticas e períodos históricos os povos indígenas são abordados ou citados no ensino escolar de História do Brasil? em que período histórico os índios estiveram e estão predominantemente presentes no ensino escolar de história? que representações acerca dos indígenas foram conformadas? como o ensino de História do Brasil passou a abordar a diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas depois da publicação da Lei nº 11.645, publicada em 2008, que alterou novamente a LBD (Lei

Mauro Cezar. Moral da história: A representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas, SP: Papyrus, 2013; COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, vol. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018.

²³ DEBONA, Jackson James. Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNL D 2011. Dissertação (Mestrado em História) 2015. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2015, p. 87-127.

²⁴ FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? *Currículo sem Fronteiras*, vol.10, n. 2, p.106-118, jul./dez. 2010.

²⁵ PAIM, Alison Antonio; PICOLLF, Vanessa. Ensinar história regional e local no Ensino Médio: experiências e desafios. *História & Ensino*, Londrina, vol.13, p.107-126, set. 2007.

²⁶ SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

²⁷ GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

²⁸ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

²⁹ COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013; COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, jul./set. 2018.

³⁰ FUNARI, Pedro Paulo. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2016.

no 9.394/96), incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena? Neste sentido, houve de fato mudanças ou permanências?

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma preocupação profissional enquanto professor de História da rede pública estadual do Estado do Pará, nos últimos doze anos. O trabalho surge também enquanto fruto da participação do Curso de Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, ligado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (Núcleo GERA/UFPA).

A pesquisa será desenvolvida no campo da investigação histórica. A partir da Nova História, associada à Escola dos *Annales*, compreende-se que uma das marcas da pesquisa histórica é a presença de uma ampliação do conceito de fontes históricas. Segundo Peter Burke, a partir do momento em que os historiadores procuraram investigar uma maior variedade de atividades humanas, tiveram que examinar uma maior variedade de evidências³¹. Marc Bloch já enfatizava a presença da diversidade dos testemunhos históricos e o fato de que seria uma ilusão imaginar que um problema histórico pudesse corresponder a um único tipo de documento específico³². Testemunhos, documentos muito diversos para se tentar encontrar aqueles “sinais” ou “indícios” que Carlo Ginzburg acreditava poderem estabelecer o fio da escrita histórica³³.

A presente dissertação se utiliza de uma variedade de documentos: os programas curriculares para a educação básica, que me permitiram compreender a organização curricular no país, a presença da História do Brasil e o lugar ocupado pela história indígena no ensino escolar; a legislação educacional, que permitem entender as diretrizes e os princípios educacionais na educação brasileira, nos diversos períodos analisados; e os livros didáticos de História do Brasil. Acredito que esta documentação me permitirá compreender os objetivos propostos para a pesquisa.

Na presente dissertação de mestrado, os livros didáticos de História do Brasil ocupam um lugar de destaque. Desde o século XIX houve, no país, uma intensa tradição de publicação de livros didáticos que abordavam a história do país. Parto da abordagem

³¹ BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 14.

³² BLOCH, Marc. A observação histórica. In: *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. pp. 79-80.

³³ GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 151-171.

que concebe o livro como “signo cultural” e enquanto elemento portador do arcabouço intelectual ou daquilo que escreve e lê uma sociedade³⁴, ou ainda como objeto ou documento histórico passível de uma análise crítica nas pesquisas históricas³⁵. Flavia Caimi os concebe como registros históricos que revelam as concepções pedagógicas, os códigos curriculares e os sistemas de valores em cada época³⁶. Como salientado por Marco Antônio Silva, o ensino escolar de história no país teve no livro didático o grande responsável pelo conhecimento histórico do homem comum³⁷.

Em relação aos livros didáticos de história, a pesquisa terá como documentação as obras didáticas de determinados períodos, entre meados do século XIX ao início do século XXI. Foi feita uma seleção de obras didáticas dos principais autores de livros de História do Brasil dos períodos analisados. A maioria das obras usadas na presente pesquisa foram adquiridas por mim. ao longo dos últimos anos. Também foram utilizadas obras publicadas mais recentemente que fazem parte do acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA).

Nos livros didáticos, foram analisados os textos escritos das obras³⁸, nos quais procurei identificar e mapear os temas e/ou conteúdos que abordam ou simplesmente citam os povos indígenas, a fim de compreender que lugar ocuparam no ensino escolar de história. Analiso os termos utilizados para se referir aos índios com o intuito de compreender as representações e os valores atribuídos a eles nos livros didáticos de História do Brasil. Busquei, também, relacionar os conteúdos dos livros didáticos com os sugeridos pelos programas curriculares publicados pelo governo brasileiro. Na análise dessa documentação, o conceito de Raymond Williams é importante no sentido de me fazer refletir sobre que “tradições seletivas” foram e são presentes no ensino escolar de História do Brasil, no que diz respeito à abordagem da história dos povos indígenas.

³⁴ Ver CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. “O livro: uma mudança de perspectiva”. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 99.

³⁵ BITTENCOURT, 2015, pp. 86-89.

³⁶ CAIMI, Flávia Eloisa. Materialidades do livro didático de história ao longo do século XX: convergências e singularidades entre Brasil e Argentina. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016. p. 247.

³⁷ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 806, set./dez. 2012. p. 806. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. de 2019.

³⁸ A análise dos elementos iconográficos não foi alvo desta pesquisa. Concordo com a opinião de Circe Bittencourt que compreender que as imagens contidas nos livros didáticos servem principalmente para que os alunos possam “*Ver as cenas históricas*”, com o objetivo fundamental de reforçar o escrito no texto. Ver BITTENCOURT, 2015, p. 75.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, acompanhando brevemente, de forma diacrônica, as diversas fazes do ensino escolar de história no país. Os capítulos estão organizados, do século XIX ao XXI, no sentido do trabalho dar conta dos períodos marcantes da intelectualidade, da historiografia e da educação brasileira que tiveram em alguma medida reflexos sobre a abordagem acerca dos povos indígenas no ensino escolar de História do Brasil. A organização dos capítulos, neste sentido, é fundamental para o argumento do trabalho (a presença de “tradições seletivas”) e no sentido de buscar compreender se houve mudanças e permanências no que diz respeito ao lugar ocupado pelos indígenas e suas representações no ensino escolar de História do Brasil.

No primeiro capítulo, intitulado “*Nação, ensino escolar de história e o “selvagem” brasileiro no Oitocentos*”, busco compreender que lugar e que representações sobre os povos indígenas foram presentes no ensino escolar de História do Brasil no século XIX. Parto do argumento de que tradições seletivas foram conformadas no ensino escolar de História do Brasil neste período, o que condicionou aos índios um lugar secundário na história do país e representações estereotipadas. Neste primeiro momento, a pesquisa se ateve a partir de meados do Oitocentos, quando já havia a presença da disciplina escolar autônoma de História, surgida com a fundação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, e que propiciou a publicação de obras didáticas de História do Brasil.

Já o segundo capítulo, “*Identidade Nacional, formação racial brasileira e o indígena no ensino de História do Brasil no advento da República*”, diante da grande influência das teorias raciais e de miscigenação na intelectualidade brasileira, em um momento marcado pela busca da identidade nacional, tenho por objetivo entender o lugar e as representações acerca dos indígenas e os possíveis reflexos dessas teorias no ensino escolar de História do Brasil.

No terceiro capítulo, “*Ensino escolar de História do Brasil e a temática indígena em tempos de derrocada do regime democrático*”, tenho como objetivo compreender que lugar e que representações sobre os povos indígenas foram presentes no ensino escolar de História do Brasil diante de um período marcado pela queda do regime democrático brasileiro e a instalação da Ditadura Militar, cujo regime foi marcado por profundas interferências no sistema educacional brasileiro.

O último capítulo, “*Redemocratização, ensino escolar de História do Brasil e temática indígena: novas perspectivas, antigos problemas*”, é dedicado à análise do lugar e das representações acerca dos povos indígenas presentes no ensino escolar de História

do Brasil, diante de um período marcado pelo processo de redemocratização no país e de novas perspectivas educacionais que passaram a apontar para o respeito à diversidade étnico-cultural do país e para a valorização da história indígena, assim como a Africana e Afro-brasileira. Busco, também, compreender, ao longo do período analisado, as mudanças e permanências em relação as abordagens acerca dos povos indígenas no ensino escolar de história.

CAPÍTULO 1. NAÇÃO, ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E O “SELVAGEM” BRASILEIRO NO OITOCENTOS.

Neste primeiro capítulo, busco compreender que lugar e que representações acerca dos povos indígenas foram conformados presente no ensino escolar de História do Brasil, no século XIX. Parto do argumento de que tradições seletivas foram estabelecidas neste período no ensino escolar de História do Brasil, e que condicionaram aos povos indígenas um lugar secundário e representações estereotipadas na história do país ensinada na escola.

No Brasil, segundo Maria Ribeiro, o início da organização do ensino escolar estava diretamente relacionado à política colonizadora dos portugueses, já a partir do século XVI¹. O início da educação no Brasil, mais precisamente, do ensino, entendido como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, é indissociável da história das ordens religiosas, principalmente da Companhia de Jesus. Inicialmente, os esforços educacionais foram dirigidos aos indígenas, submetidos à chamada “catequese” promovida pelos missionários jesuítas que vinham ao Novo Mundo difundir a crença cristã, e também aos filhos dos colonos². O ensino de leitura e escrita daria a base para o estudo das Sagradas Escrituras. Havia, também, as aulas de Humanidades, sobretudo, de Gramática Latina, para os colonos que visavam prosseguir em estudos mais avançados³. Foi somente no período pombalino, em 1759, que houve o estabelecimento do ensino laico e público através das Aulas Régias⁴.

No Brasil do Oitocentos, após a Independência (1822), temos umas das primeiras referências ao ensino de História na educação no país, presente na Lei de 15 de Outubro de 1827, que determinava a criação de “*escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*”⁵. A publicação original da Lei de 1827 foi feita na Coleção de Leis do Império do Brasil (1827), nos Atos do Poder Legislativo, nas

¹ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978. p. 2.

² RIBEIRO, 1978, p. 4.

³ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado *et all*. A organização do ensino na colônia. In: *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. pp. 40-45.

⁴ RIBEIRO, 1978, pp. 14-15.

⁵ BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

página 71 a 73 (Vol. 1 pt. I). O artigo 6º da Lei de 1827, faz uma das primeiras referências educacionais ao ensino de história, ao estabelecer o que caberia aos professores ensinar na instrução primária, que compreendia as aulas de leitura, escrita e cálculo. Nas aulas de leitura, deveria ser dada a ênfase “*para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.*”

Porém, ainda no século XIX, a criação da disciplina escolar autônoma de História está relacionada à fundação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, capital do Brasil Império⁶. O Colégio Pedro II foi criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837⁷, que converteu em escola de instrução secundária o Seminário de São Joaquim (este criado em 1739). Neste sentido, após a Independência e no momento de formação do Brasil enquanto Estado Nação, que o ensino de História, especialmente História do Brasil, ingressa no currículo escolar brasileiro no Pedro II.

Para Chervel, o ensino e as disciplinas escolares surgem e estabelecem seus objetivos ou finalidades de acordo com o período histórico e as demandas da sociedade da qual fazem parte. Deste modo, a função das disciplinas escolares seria instruir para dar conta desses objetivos ou finalidades⁸. Para o historiador espanhol Antonio Viñao, as disciplinas e os currículos escolares podem ser vistas como campos de poder em disputa e instrumento de afirmação de saberes, onde se mesclam seus objetivos, os temas, os conteúdos e o modo como serão ensinados e os interesses de atores que estabelecem o discurso da disciplina⁹. Estas reflexões são importantes por me trazerem alguns questionamentos: em relação ao ensino escolar de História do Brasil no Oitocentos, quais seriam os objetivos da “matéria” ou disciplina de história e os temas que foram selecionados para dar conta de tais objetivos? Neste contexto, qual lugar e representações foram atribuídos aos indígenas?

⁶ Ver BITTENCOURT, Circe. Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 76-77; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina história no Colégio Pedro II – Império (1837-1889). In: *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X:FAPERJ, 2011. pp. 51-58.

⁷ BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. *Coleção das leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, v.1, parte 2, pp. 59-61, 1837. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

⁸ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2. 1990. pp. 187-188.

⁹ VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, n. 18, 2008. pp. 204-207.

No século XIX, o nacionalismo e a discussão sobre a formação da nação estavam em alta. Para Eric Hobsbawm, no século XIX, os Estados Nações e as classes dirigentes se viram diante de um problema político: a lealdade dos cidadãos para com o Estado e o sistema dirigente. Neste sentido, a fim de adquirir legitimidade e lealdade, buscou-se a cristalização da identificação dos cidadãos com o “povo” e a “nação”¹⁰. Segundo Benedict Anderson, historicamente, nas políticas de “*construção da nação*” de novos estados, há um entusiasmo e a instalação da ideologia nacionalista que perpassa, inclusive, o sistema de educação¹¹.

Segundo o historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães, no plano político-cultural a mais importante discussão do Brasil, desde a primeira metade do século XIX, era o debate sobre a Nação entre os políticos e os intelectuais do período¹². Para Guimarães, a escrita da história tem uma relevância fundamental no processo de construção da nação, pois contribui para distinguir as nações entre si, individualizando-as a partir de determinadas qualidades¹³.

Nota-se que é um ano após a fundação do Pedro II que também é fundado no país o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), o *locus* principal da produção da história da nação brasileira. No Oitocentos, de fato, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teve grande papel no processo de formação nacional e foi o *locus* da produção da história nacional brasileira¹⁴. Devemos lembrar que, no século XIX, o IHGB está ligado à elaboração das obras históricas fundamentais sobre o Brasil, como o trabalho “*Como se deve escrever a história do Brasil*” (1845), de Carl Friedrich Philipp von Martius, e da obra “*História Geral do Brasil*” (1854), de Francisco Adolfo de Varnhagen.

As discussões historiográficas apontam para a grande importância do IHGB e de seus intelectuais para a conformação da história da nação brasileira. Para o historiador José Carlos Reis, a História do Brasil passou a ser escrita e definida em meados do XIX, com o amadurecimento do Estado nacional e teve no IHGB o lugar institucional da

¹⁰ HOBBSAWM, Eric. A perspectiva governamental. In: *Nações e nacionalismos desde 1780: Programa, mito e realidade*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. pp.102-105.

¹¹ ANDERSON, Benedict. A última onda. In: *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 164.

¹² GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. pp. 26-50.

¹³ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Uma nação sem rosto: a historiografia e a questão da identidade nacional. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. p. 230.

¹⁴ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e História: a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. pp. 59-69.

pesquisa histórica no país¹⁵. Segundo Reis, no IHGB, Martius definiu um projeto histórico a fim de garantir uma identidade ao Brasil, do Brasil-nação que se constituía; já Varnhagen, elaborou a interpretação histórica do Brasil mais eficaz e influente do século XIX, definindo datas, fatos e os nomes dos “heróis” históricos do país¹⁶.

Para a historiadora Kaori Kodama, o IHGB foi a instituição responsável pela organização de documentos e trabalhos voltados para a escrita de uma história oficial do Brasil, no século XIX, legitimando o passado considerado importante à época, fundamental para a constituição da “unidade da nação”¹⁷. Segundo a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, o IHGB fez parte de uma rede de “instituições de saber”, criadas no Brasil do Oitocentos, ligadas à oligarquia intelectual brasileira, sendo a principal instituição responsável pelo estabelecimento e legitimação científica de uma memória para o novo país que se constituía e principal responsável pela criação da história da nação¹⁸.

O historiador Geraldo Mártires Coelho considerou o IHGB enquanto um verdadeiro aparelho ideológico que produziu, através de seus intelectuais, uma história oficial do Estado e não da nação brasileira, na medida em representou os componentes dominados da sociedade no processo histórico nacional de forma estereotipada e preconceituosa, reproduzindo e representando a ideologia da classe dominante da elite rural do país no século XIX¹⁹.

Desta forma, no Oitocentos, no IHGB, estariam os “*ilustrados*” que conformariam a história do país, os verdadeiros “*Guardiões da História Oficial*”, ligados, sobretudo, por suas relações sociais²⁰. Segundo a historiadora Maria da Glória de Oliveira, a escrita da história pelos historiadores oitocentistas era considerada uma nobre tarefa pautada por inspirações de patriotismo e acompanhada por uma aura de heroicidade²¹. Vale ressaltar

¹⁵ REIS, José Carlos. Anos 1850: Varnhagen – O elogio da colonização portuguesa. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. pp. 23-24.

¹⁶ REIS, 2007, pp. 26-38.

¹⁷ KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 a 1860*. São Paulo: EDUSP, 2009. pp. 28-32.

¹⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Entre “homens de ciência”. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 31-55.

¹⁹ COELHO, Geraldo M. História e Ideologia. In: *História e ideologia: o IHGB e a República (1889-1891)*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1981. pp. 6-10.

²⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os institutos históricos e geográficos. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 129-130.

²¹ OLIVEIRA, Maria da Glória. Fazer história, escrever história: sobre as figurações do historiador no Brasil oitocentista. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 30, nº 59. 2010. p. 42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

que muitos desses intelectuais, ligados ao IHGB, foram professores e autores de livros didáticos de história no Oitocentos, sobretudo, atuando no Colégio Pedro II. Segundo o historiador Mauro Cezar Coelho, o saber histórico escolar guarda também, tradicionalmente, um compromisso com o processo de formação dos educandos no país e cumpriu um papel decisivo na conformação da memória histórica, principalmente na narrativa sobre a formação nacional²². Para Marlene Cainelli, a seleção de conteúdos e o que se ensina na disciplina de História caracteriza-se por disputas em torno da memória e da constituição da nação e de seus sujeitos²³. Segundo Marco Antônio Silva, o ensino escolar de história no país, sobretudo através do livro didático, foi o grande responsável pelo conhecimento histórico do homem comum²⁴. Neste sentido, no século XIX, a educação no Brasil também estaria ligada às discussões sobre a formação da nação brasileira e isto determinou o tradicional lugar e as representações acerca dos indígenas no ensino escolar de História do Brasil e na memória histórica do povo brasileiro.

1.1. As Lições escolares de História do Brasil e a temática indígena no Oitocentos.

Com o estabelecimento da disciplina autônoma de História no Colégio Pedro II, o governo brasileiro passou a definir o que seria ensinado na escola brasileira. O Decreto de 2 de dezembro de 1837, em seu artigo 3º, enfatizava somente que o Colégio Pedro II ensinaria os “*principios elementares*” de História²⁵, além de outras “matérias” ou “disciplinas”, mas sem definir conteúdos específicos. Já no final da década de 1840, o Decreto nº 598, de 25 de Março de 1849, alteraria o estatuto educacional do Pedro II. O artigo 4º dividiu, na instrução secundária, a Disciplina ou Cadeira de História em duas: História média, moderna e do Brasil e História antiga²⁶.

²² COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 193.

²³ CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 26, n. 51, jan./jun. 2012. p. 165. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666/9694>>. Acesso em: 25 de março de 2019.

²⁴ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, set./dez. 2012. p. 806.

²⁵ BRASIL, 1837, p. 60.

²⁶ BRASIL. Decreto n. 598, de 25 de março de 1849. Altera os Estatutos do Colégio de Pedro Segundo, na parte relativa ao julgamento dos exames, divide em duas a cadeira de história e geografia, subdivide em duas a 2ª de latim; marca o vencimento dos professores; e providencia sobre a hora em que devem achar-se no Colégio. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 12, parte 2, p. 69, 1850.

Em 1854, o Decreto n. 1.331-A²⁷ promoveu uma reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte (Rio de Janeiro). As escolas públicas primárias foram divididas em duas classes (artigo 48): a instrução elementar (denominada de primeiro grau) e a instrução primária superior (segundo grau). O ensino primário possuiria a instrução de “*elementos de historia*”, principalmente do Brasil (artigo 47.). Em relação ao ensino secundário, o Colégio Pedro II teria um curso de 7 anos (artigo 78) e continuaria com o ensino de História antiga, media, moderna e História nacional (artigo 79). Na década de 1860, o Imperial Colégio contaria com ensino de História do 2º ao 5º ano da instrução secundária, contando com estudos de História antiga, romana, média moderna e História do Brasil (artigo 3º do Decreto n 2.883)²⁸. Ainda na segunda metade do Oitocentos, o ensino de História do Brasil continuaria presente na instrução educacional do país, tanto na instrução primária, que passaria também por reformas, possuindo estudos de “*Noções*” de História do Brasil (artigo 4º, Decrato nº 7.247)²⁹, quanto na secundária, que tinha como referência o Colégio Pedro II (Decreto n. 4.468)³⁰, possuindo História do Brasil no último ano (7º). Porém, no que diz respeito ao ensino escolar de História, esses primeiros decretos não evidenciavam o que seria de fato ensinado.

Já na década de 1880, na instrução secundária, o ensino de História haveria do 5º ao 7º ano e foi dividido em duas matérias História Geral e História do Brasil (artigo 1º do Decreto n. 8.051)³¹. História do Brasil continuaria presente no 7º ano do secundário, com ênfase aos estudos “*Desde o descobrimento do paiz até o fim da guerra do Paraguay*”

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-598-25-marco-1849-559782-publicacaooriginal-82180-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

²⁷ BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

²⁸ BRASIL. Decreto n 2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os Regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 13, 1862. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2883-1-fevereiro-1862-555416-publicacaooriginal-74642-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

²⁹ BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

³⁰ BRASIL. Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Altera os Regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 67, 1870. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

³¹ BRASIL. Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 225, 1882. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8051-24-marco-1881-546219-publicacaooriginal-60154-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

(artigo 3º do Decreto n. 8.051). Deste modo, em relação à História do Brasil no ensino escolar, inicia-se a história do país com uma referência eurocêntrica: o “*descobrimento*” lusitano, sem referências iniciais sobre os povos indígenas. Como enfatizado por Goodson, tradicionalmente, o conhecimento transmitido na escola pelas disciplinas escolares não são elementos desinteressados, são fruto de seleções e escolhas daquilo que é aceito como legítimo a partir dos interesses de grupos poderosos da sociedade que acabam por exercer poder sobre o conhecimento escolar a ser ensinado³².

Nota-se que a documentação educacional do período (decretos, leis) faz menções à organização escolar (matérias, séries ou anos) e ao currículo básico de referência, porém sem especificar os conteúdos de história que deveriam ser lecionados pelos professores. É neste sentido que a análise dos livros didáticos de história torna-se fundamental para a compreensão dos objetivos do presente trabalho.

No país, para dar conta do ensino escolar, a partir do século XIX, houve o início de uma forte cultura de produção e publicação de livros didáticos, sobretudo, de História do Brasil, muitos dos quais elaborados por professores. Segundo Arlette Gasparello, no século XIX, os que atuavam no magistério – principalmente no ensino secundário – tornaram-se autores de livros didáticos³³. No início do século XIX, houve a produção de livros que utilizaram trabalhos traduzidos de autores estrangeiros como fontes³⁴, como a obra “*Resumo da Historia do Brasil*” (1834), do historiador luso-brasileiro Neimayer Bellegard. Porém, estas primeiras obras não serão alvo de análise, pois são fruto de traduções e não de uma produção de autores brasileiros. É a partir da segunda metade do XIX que, no Brasil, desenvolveu-se uma frutífera fase de produção de livros didáticos por intelectuais brasileiros. Neste contexto, na década de 1860, um dos maiores expoentes foi certamente Joaquim Manuel de Macedo, ao publicar sua obra “*Lições de História do Brasil*”, que teria várias edições e circularia até pelo menos a década de 1920³⁵.

Como no Brasil os livros didáticos foram os principais instrumentos pedagógicos e elemento que conformou o currículo escolar, neste trabalho, busquei analisar as obras

³² GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 244.

³³ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar*. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, jun. 2011. p. 466. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19205/21268>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

³⁴ GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 269.

³⁵ MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil – para uso das escolas de instrução primária*. Edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Garnier Livreiro-Editor, 1922.

didáticas de diversos autores a fim de compreender o lugar e a representação dos povos indígenas no ensino escolar de História do Brasil. Em relação às obras do Oitocentos, para este trabalho fiz uma seleção, para análise, de obras publicadas e utilizadas no período, voltadas para a educação primária e secundária dos principais autores do Oitocentos, diante de suas contribuições como intelectuais e enquanto professores autores de obras didáticas que tiveram um longo período de publicação com diversas edições. Deste modo, selecionei e busquei a aquisição de obras de Joaquim de Macedo, Américo Brasiliense, Antônio Alvares Pereira Coruja, Raul Villa-Lobos e Luis de Queiroz Mattoso Maia³⁶. Neste trabalho, para melhor análise das obras, organizei tabelas dos livros didáticos analisados, divididas em seções contendo o nome dos autores (seção “Autor”), o título (seção “Título do Livro”), o ano de publicação (seção “Ano da Publicação”) e o número de páginas (seção “Número de páginas”) das obras (ver Tabela 1).

Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
Antônio Alvares Pereira Coruja.	<i>Lições da História do Brasil adaptadas a leitura das escolas.</i>	1857 2ª ed.	290 p.
Américo Brasiliense.	<i>Lições de História Pátria.</i>	1876	354 p.
Joaquim Manoel de Macedo.	<i>Lições de História do Brasil – para uso das escolas de instrução primária.</i>	1880. 5ª ed.	368 p.
Luis de Queiroz Mattoso Maia.	<i>Lições de História do Brasil – proferidas no internato do Gymnasio nacional.</i>	1891. 3ª ed.	395 p.
Raul Villa-Lobos.	<i>História do Brasil (Resumo Didactico)</i>	1896. 4ª ed.	191 p.

Todos esses autores de livros didáticos de História do Brasil do Oitocentos³⁷ tinham em comum o fato de estarem ligados a instituições educacionais ou intelectuais e culturais brasileiras: as escolas ou ginásios³⁸, a Biblioteca Nacional³⁹ e, sobretudo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁴⁰.

³⁶ Em relação à obra de Luis de Queiroz Mattoso Maia, diante da impossibilidade de aquisição, foi utilizado arquivo em PDF. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1208>>. Acesso em: 18 de outubro de 2018.

³⁷ Sobre a biografia destes autores ver BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1902. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221681>>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

³⁸ Joaquim Macedo e Luis Maia foram professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; Américo Brasiliense, professor no Collegio São João, em Campinas (SP); Antônio Coruja foi professor em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (Liceu Minerva); Raul Villa-Lobos foi diplomado pelo Conselho Superior de Instrução Pública para lecionar todas matérias.

³⁹ Raul Villa-Lobos foi funcionário da Biblioteca Nacional.

⁴⁰ Antônio Coruja, Joaquim Macedo e Américo Brasiliense foram membros do IHGB.

De acordo com Marco Antônio Silva, foi a partir do Oitocentos que passou a haver, no Brasil, uma utilização mais sistemática do livro didático⁴¹. Segundo Marlene Cainelli, de fato, no século XIX, a definição dos conteúdos escolares sobre História do Brasil coube, sobretudo, a um grupo de professores e membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)⁴². Neste sentido, os autores de livros didáticos do século XIX também estavam incumbidos da tarefa de escrever e difundir a história da nação brasileira através da educação e dialogavam, desta forma, diretamente com a produção historiográfica do Brasil, já que suas obras foram gestadas na mesma época e no mesmo lugar. Américo Brasileiro justifica sua obra por considerar que no país o estudo da história pátria estava “*muito descuidado*”, as pessoas de seu tempo muito sabiam dos antigos gregos e romanos, mas poucas conheciam a História do Brasil; estudar a história pátria brasileira era importante para os educandos no sentido de instruí-los nos conhecimentos sobre o país e enquanto uma “*instrução cívica*”⁴³. Para Raul Villa-Lobos, sua obra era fundamental por que concorria para o “*progresso intelectual da nossa Patria*”⁴⁴.

As obras didáticas de História do Brasil publicadas no século XIX possuem características em comum: são divididas em unidades ou “Lições” compostas, sobretudo, de textos escritos⁴⁵ sobre a história do país, de conteúdos baseados em acontecimentos político-administrativos, organizados de forma cronológica e linear progressiva; abordam temas dos períodos da “pré-história”, colonial e imperial até a Proclamação da República⁴⁶. Penso, neste ponto, nas críticas do filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, feitas na década de 1940 em relação à ideia de progresso na história, de uma marcha em processo, muito presente no historicismo, que tende a estabelecer na narrativa histórica sempre uma empatia com os vencedores⁴⁷. Neste sentido, nesta história da nação brasileira, escrita no Oitocentos, ficam algumas questões centrais para mim que compõem

⁴¹ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. p. 807.

⁴² CAINELLI, 2012, p. 166.

⁴³ BRASILIENSE, Américo. *Lições de História Patria*. São Paulo: Typ. da “Provincia”, 1876. pp.5-6.

⁴⁴ Escrito por Villa-Lobos na Advertência à 4ª Edição em VILLAS-LOBOS, Raul. *Historia do Brasil (resumo didactico)*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LAEMMERT E Cia, 1896.

⁴⁵ O livro de Villa-Lobos (4ª ed., 1896) já possui alguns desenhos de bustos de europeus e luso-brasileiros (Cristóvão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, entre outros), que reforça a ideia de se exaltar a biografia dos personagens “ilustres” da história do país; e imagens de alguns quadros históricos (Primeira Missa no Brasil e Batalha dos Guararapes, de Victor Meirelles; Independência ou Morte ou Grito do Ipiranga e Batalha do Avaí, de Pedro Américo). Para Circe Bittencourt, desde o século XIX as ilustrações nos livros didáticos tinham a intenção de fazer com que os alunos pudessem “Ver as cenas históricas”; sua função principal era reforçar a ideia presente no texto escrito do livro. Ver BITTENCOURT, 2015, p. 75.

⁴⁶ A Proclamação da República é abordada somente em VILLAS-LOBOS, 1896, pp. 186-187.

⁴⁷ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. pp. 225-229.

os objetivos do trabalho: que lugar e que representações acerca dos povos indígenas foram presentes nas obras didáticas do período?

Ao longo de todo o presente trabalho, optei, como metodologia, analisar os elementos textuais dos livros didáticos de História do Brasil e mapear os conteúdos com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Para as análises, foram elaboradas tabelas, quadros e gráficos, baseados nas obras analisadas, que me permitiram compreender e evidenciar o lugar e a representação acerca dos povos indígenas na produção didática do Brasil. Inicialmente, busquei compreender que lugar os povos indígenas ocuparam nas obras didáticas analisadas. Desta forma, analisei os elementos textuais dos livros com o objetivo de identificar com que temática os mesmos iniciam quando tratam da história do país e em que unidade os autores abordam, especificamente, os indígenas.

Diante dos dados obtidos, pude montar, ao longo deste trabalho, um modelo de tabela, como forma de sistematizar e melhor visualizar as informações acerca da unidade de conteúdo que os livros didáticos iniciam a História do Brasil e das unidades que abordam, especificamente, os povos indígenas. A tabela foi dividida em seções, contendo o nome dos autores (seção “Autor/Livro”), a fim de identificar a que autor e livro se está fazendo referência na linha da tabela; o conteúdo de História do Brasil da primeira unidade das obras analisadas (seção “Unidade 1 do livro”), isto é, com que conteúdo de história os autores iniciam suas obras; as unidades que abordam especificamente sobre os povos indígenas (seção “Unidade específica que aborda povos indígenas”)⁴⁸; e o período histórico nos quais os povos indígenas são abordados (seção “Período Histórico”) nas obras didáticas analisadas (ver Tabela 2).

Tabela 2: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – livros do século XIX.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
Antônio Alvares Pereira Coruja.	<i>O Brasil antes do seu descobrimento.</i>	Unidade 1: <i>O Brasil antes do seu descobrimento.</i> pp. 07-11.	Antes do descobrimento; Brasil Colônia
Américo Brasiliense.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: <i>Habitantes do Brasil.</i> pp. 17-24.	Brasil Colônia
Joaquim Manoel de Macedo.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 5: <i>O gentio do Brasil.</i> pp. 38-45. Unidade 6: <i>O gentio do Brasil (cont.).</i> pp. 46-58.	Brasil Colônia

⁴⁸ Nas seções “Unidade 1” e “Unidade específica que aborda temática indígena” das tabelas, uso o termo “unidade” para me referir as divisões das obras didáticas que costumam utilizar expressões como *lição*, *capítulo*, *unidade*, etc.

Luis de Queiroz Mattoso Maia.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 5: <i>Povos que habitavam o Brasil.</i> pp. 40-59.	Brasil Colônia
Raul Villa-Lobos.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 3: <i>Povos que habitavam o Brasil.</i> pp. 17-21.	Brasil Colônia

Em todas as obras analisadas, há uma unidade ou mais destinada, especificamente, para tratar dos povos indígenas. Porém, o que predomina na maioria dos livros é a presença destas unidades após a unidade sobre o tema do “descobrimento”. Joaquim Manoel de Macedo em sua obra didática “*Lições de História do Brasil*”, inicia a Lição I com as “*Idéias preliminares*”, que aborda sobre a história e as navegações lusitanas, com as quais Portugal “*maravilhou o mundo pelas admiráveis descobertas e conquistas*”⁴⁹; a Lição II, “*Descobrimento do Brasil – 1500*”, trata basicamente do mesmo tema, enfatizando, principalmente, os feitos de Vasco da Gama e Cabral:

El-rei D. Manoel tratando, sem perder tempo, de colher os grandes resultados da bem sucedida empresa de Vasco da Gama, isto é, de assegurar ao seu paiz o commercio das Índias, pela navegação do oriente que acabava de ser aberta, mandou logo aparelhar uma esquadra, cujo commando confiou a Pedro Alvares Cabral, governador da provincia da Beira, e senhor de Belmonte, a quem deu instrucções escriptas.⁵⁰

Na obra de Américo Brasiliense, a primeira “Lição” também inicia os estudos de história com “*Viagem de Christovam Colombo á America e a de Pedro Alvares Cabral ao Brasil*”⁵¹. Luis de Queiroz Mattoso Maia começa seu livro com os “*Descobrimientos marítimos dos portugueses*”, em suas “*Lições de História do Brasil*”⁵². Raul Villa-Lobos também inicia sua obra com “*Viagens e descobrimientos marítimos dos portugueses*”⁵³.

A única obra que inicia a história do país abordando os povos indígenas é a “*Lições da História do Brasil adaptadas a leitura das escolas*”, de Antônio Alvares Pereira Coruja, publicada em 1857 (Segunda Edição), com a “Lição” intitulada “*O Brasil antes do seu descobrimento*”⁵⁴:

Antes da chegada dos descobridores europeus muitas e diferentes nações ou tribus com diversas denominações occupavão ou disputavão a immensa

⁴⁹ MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil – para uso das escolas de instrução primária*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Garnier Livreiro-Editor, 1880. p. 3.

⁵⁰ MACEDO, 1880, p. 13-15.

⁵¹ BRASILIENSE, 1876, pp.7-16.

⁵² MAIA, Luis de Queiroz Mattoso. *Lições de História do Brasil – proferidas no internato do Gymnasio nacional*. 3. Ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier-Livreiro Editor, 1891. pp. 5-9.

⁵³ VILLAS-LOBOS, 1896, pp. 1-7.

⁵⁴ CORUJA, Antônio Alvares Pereira. *Lições da História do Brasil adaptadas a leitura das escolas*. Segunda Edição. Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, de Aguiar & Vellozo, 1857. pp. 7-11.

extensão do terreno compreendido entre os dous grandes rios Amazonas e Prata. Umas habitando os bosques, subsistião da caça, e dos productos da terra mais ou menos cultivada segundo as necessidades, e outras vivião da pesca á margem dos rios, ou costas do mar.⁵⁵

Neste sentido, a obra de Coruja representa uma exceção quando da referência à primeira unidade sobre a história do país, inclusive estava em desacordo com a primeira edição da obra de Francisco Adolfo de Varnhagen “*Historia Geral do Brazil*”, publicada alguns anos antes (em 1854), que inicia a História do Brasil com o “*Descobrimento*”⁵⁶. Somente na segunda edição, publicada vinte anos depois da obra de Coruja, em 1877, Varnhagen inicia a parte histórica do país com três unidades sobre os indígenas: “*Dos índios do Brazil no geral*” (“Secção II”), “*Lingua, usos, armas e industrias dos tupis*” (“Secção III”) e “*Ideas religiosas e organisação social dos tupis: sua procedencia*” (“Secção IV”)⁵⁷, todas antes do “*Descobrimento da América e do Brazil*” (“Secção V”)⁵⁸. Nota-se que, no mesmo ano, é publicada uma nova edição do livro de Coruja, que mantém “*O Brasil antes do seu descobrimento*” como primeira Lição⁵⁹. A obra de Coruja, porém, aborda os indígenas “*antes do descobrimento*” somente nas duas primeiras páginas, tratando sobre as características do território brasileiro, as possíveis origens dos indígenas e a divisão tradicional entre tupis e tapuias. Logo em seguida, enfatiza algumas “*tribus*” ou “*raças*” presentes nas capitanias, já no período colonial. Apesar de iniciar a história do país tratando sobre os indígenas, a narrativa acerca dos índios não é diferente em relação às outras obras; nota-se que na primeira unidade, Coruja pensa também os europeus enquanto os “*descobridores*” do país.

A partir da análise dos livros, observa-se que, apesar de haver uma obra que iniciava a História do Brasil com a história dos indígenas, a maioria dos livros inicia na seção “Unidade 1” (Tabela 2), predominantemente, com história do antigo continente e os “descobrimientos”. Desta forma, a maioria dos autores fizeram uma escolha a partir da perspectiva histórica que predominava no período e estando de acordo com o currículo da época que apontava para uma história “*Desde o descobrimento do paiz*”, no qual se

⁵⁵ CORUJA, 1857, p. 7.

⁵⁶ VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. *Historia Geral do Brazil*. Madri: Imprensa da V. de Dominguez, 1854. p. 13.

⁵⁷ VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. *Historia Geral do Brazil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Em casa de E. & H. Laemmert, 1877. pp. 13-58.

⁵⁸ VARNHAGEM, 1877, pp. 59-80.

⁵⁹ CORUJA, Antônio Alvares Pereira. *Lições da História do Brasil adaptadas a leitura das escolas*. Segunda Edição. Nova Edição. Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, de Aguiar & Vellozo, 1877.

tem o início da História do Brasil, a partir de uma matriz eurocêntrica. A história indígena é abordada na maioria das obras somente após o “descobrimento”.

Segundo Erick Hobsbawm, a escrita da história apresentou, já nos seus primórdios, dois problemas: o da genealogia e o da cronologia. Neste sentido, a história, tradicionalmente, buscou mitos de origem, antepassados e o registro de uma sucessão temporal e de eventos⁶⁰. Benedict Anderson, em sua obra “*Comunidades Imaginadas*”, compreende que toda nação é uma comunidade política imaginada⁶¹ que é construída a partir da imposição de uma língua, da criação de hinos, museus e a busca por mitos de origem e antepassados heroicos.

No período de constituição do Brasil, enquanto país independente e soberano, nota-se que as navegações dos grandes personagens lusitanos e o descobrimento do Brasil ocuparam lugar de destaque na gênese da nação brasileira, nas obras didáticas, em uma narrativa histórica típica do paradigma da historiografia positivista do século XIX que enfatizava grandes eventos e personagens⁶². No Brasil, essa perspectiva estava diretamente relacionada à própria produção historiográfica brasileira do XIX, sobretudo a partir das obras de Martius e Varnhagen. Segundo o historiador José Carlos Reis, era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras, os grandes vultos e as efemérides do país⁶³. Para Manoel Luiz Salgado Guimarães, houve a escrita de uma História do Brasil baseada no papel dos brancos, no “descobrimento” de Cabral e na colonização do país⁶⁴. Em “*Como se deve escrever a História do Brasil*”, publicado com “*O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil*”, Carl F. P. Martius destaca o protagonismo português, o elemento “*descobridor, conquistador e senhor*” que o pesquisador alemão considerava, acima de tudo, o “*essencial motor*” do Brasil⁶⁵. Já na folha de rosto de “*Historia Geral do Brazil*”, Francisco Adolfo de Varnhagen destaca que sua obra tratava “*do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento*” do Brasil. As grandes navegações e os “descobrimientos” (da América e do Brasil) ocupam

⁶⁰ HOBBSAWM, Erick. O sentido do passado. In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 32-34.

⁶¹ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 32.

⁶² Sobre o tema ver BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. pp. 07-12.

⁶³ REIS, 2007, p. 25.

⁶⁴ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Francisco Adolfo de Varnhagem. In: *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. p. 205.

⁶⁵ MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: *O estado do direito entre os autóctones do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982. p. 87.

as duas primeiras “Secções” da obra, estando na “Secção II” a unidade específica sobre o “*Descobrimento do Brazil*”⁶⁶. Na primeira edição da obra de Varnhagen, a unidade específica acerca dos povos indígenas, intitulada “*Dos índios do Brazil em geral*” só foi incluída na Secção VIII⁶⁷, depois de outros capítulos, incluindo aquele sobre o “descobrimento”⁶⁸.

Como foi possível observar na Tabela 2, o que predominou nos livros didáticos foi o estabelecimento da unidade destinada aos povos indígenas após o “descobrimento”. Segundo o historiador Arno Wehling, teríamos no Brasil o “paradigma” ou a “matriz vernhageniana”, que foi profundamente influente na historiografia e no ensino escolar de história ao longo do século XIX e XX. Somente nas décadas de 1960 e 1970, com a implantação dos programas de pós-graduação em história nas Universidades Brasileiras, que a matriz vernhageniana passaria a ser contestada no plano acadêmico⁶⁹.

Porém, compreendo que esse paradigma ou matriz não teve como única fonte de origem a obra de Varnhagen, pois a maioria dos autores de livros didáticos estão produzindo conhecimento, estabelecendo o currículo de história escolar a ser ensinado e ajudando a conformar a memória histórica do país, no mesmo período, e possuía o mesmo *locus* intelectual, o IHGB. Joaquim Manoel Macedo, por exemplo, foi muito ativo na instituição, sendo sócio fundador, secretário e orador do IHGB, desde 1845, período anterior a publicação da obra de Varnhagen (1854)⁷⁰.

Neste sentido, a obra do pensador e linguista russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin me permite algumas reflexões. Para Bakhtin, toda narrativa ou discurso (“*enunciado*”) apresenta uma característica dialógica e polifônica. Em determinado contexto, há enunciados que são elos que dialogam e se inspiram ou influenciam⁷¹. Segundo Bakhtin, não há um “Adão”, pois em cada época há círculos sociais composto por indivíduos que são interlocutores imediatos com enunciados congêneres pelo tema ou pelo estilo, que

⁶⁶ VARNHAGEM, 1854, pp. 13-34.

⁶⁷ VARNHAGEM, 1854, p. 97.

⁶⁸ Segundo Kaori Kodoma (2009, p. 177), a disposição na obra de Varnhagen foi contestada por Marie-Armand d’Avezac-Macaya, arquivista e geógrafo francês, autoridade da Sociedade de Geografia de Paris, o que acabou por levar à alteração, na segunda edição, de 1877. Nesta, a primeira unidade específica referente aos povos indígenas “*Dos índios do Brazil em geral*” passou a ser a “Secção II” e a do “Descobrimento da América e do Brazil” a “Secção V”.

⁶⁹ WEHLING, Arno. Os “quadros de ferro”: o paradigma Varnhagen. In: *Estado, História, Memória: Varnhagen e a Construção da Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. pp. 212-218.

⁷⁰ Varnhagen teria ingressado no IHGB em 1841.

⁷¹ BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 26.

determinam expressões e enunciados típicos conservados em obras⁷². O historiador Quentin Skinner compreende que, para analisarmos aquilo que autores escrevem é necessário entender as suas intenções e situar o escrito no seu devido contexto, atentando para as motivações não só daquele que escreveu, mas também de fatores específicos da época⁷³. Essas reflexões desses intelectuais são importantes, pois as análises feitas neste trabalho me permitem entender como os autores de livros didáticos de história no Brasil do Oitocentos, evidentemente, dialogavam e se influenciavam entre si e com os principais pensadores da historiografia brasileira no século XIX (von Martius e Varnhagen), diante do predomínio da presença de narrativas históricas congêneres em suas obras.

De acordo com o historiador Ilmar Rohloff de Mattos, no XIX, a “elite” brasileira apresentava um elemento de unificação ideológica, sobretudo, por meio da sua formação intelectual, da ocupação de funções e de suas relações sociais que determinaram o monopólio dos negócios do Estado e do discurso da época, expresso nos jornais e livros⁷⁴. Segundo Ilmar Rohloff de Mattos, os fundadores e consolidadores do Império tinham os pés na América, porém os olhos na Europa⁷⁵. No “velho mundo” estariam os modelos de Estado, de cultura, de educação, de civilização.

No Brasil do Oitocentos, o ensino de História passou a integrar os currículos das humanidades clássicas e currículos científicos⁷⁶, voltados para um ensino clássico e humanístico. No século XIX, os objetivos do ensino de História, sobretudo do Brasil, estavam voltados para a constituição da formação do Estado Nacional, da pátria, porém, tendo como referência o mundo europeu enquanto origem histórica do país⁷⁷. Neste contexto, a referência ao mundo europeu como a matriz ou o berço da nação brasileira não é credora, necessariamente, da obra de Varnhagen, pois era uma perspectiva de todo um ambiente intelectual, da qual fazia parte a produção historiográfica oficial da época,

⁷² BAKHTIN, 2016, pp.52-61.

⁷³ SKINNER, Quentin. Motivos, intenções e interpretações. In: *Visões da Política: sobre os métodos históricos*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2005. pp. 136-144.

⁷⁴ MATTOS, Ilmar Rohloff de. Luzias e Saquaremas: liberdades e hierarquias. In: *O Tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994. pp. 171-176.

⁷⁵ MATTOS, 1994, p. 119.

⁷⁶ BITTENCOURT, 2009, p. 76.

⁷⁷ Estando de acordo com a afirmação de alguns intelectuais que compreendem que na História do Brasil ensinada o que predominou foi o fato de a Europa e os personagens europeus serem a matriz, o centro, e são os elementos ou grupos predominantes representados. Ver BITTENCOURT, Circe. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 79; COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: A representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 66; DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 127.

mas também a produção dos livros didáticos de História do Brasil por professores. Meu argumento é de que isto se manteve durante um longo período no ensino escolar de história enquanto uma tradição (usando o conceito de *tradição seletiva* de Raymond Williams e Michael Apple⁷⁸) que legou à história dos povos indígenas, assim como para todos elementos populares do país, um lugar secundário no ensino escolar de História do Brasil.

No tocante às abordagens acerca dos povos indígenas na História do Brasil ensinada na escola, com o objetivo de dar visibilidade ao que é tratado, nos livros didáticos, realizei um mapeamento dos temas que são tratados nas unidades específicas sobre os índios e o período histórico de tais abordagens.

Neste trabalho, organizei um modelo de quadro para análise e para melhor demonstrar os conteúdos ou temas que os livros didáticos analisados abordam nas unidades específicas acerca dos povos indígenas (seção “Conteúdos/Temas”) e o período histórico de tais abordagens (seção “Período Histórico”) nas obras. Os conteúdos presentes no quadro foram enumerados com o intuito de se compreender a quantidade de temas abordados sobre os indígenas em cada período histórico e identificar em que período há mais referências sobre os índios (ver Quadro 1).

Quadro 1: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros do século XIX.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-História
1. Etnografia: descrição dos aspectos físicos e das línguas das “tribus” indígenas.	Brasil Colônia
2. Organização: social, política e de trabalho.	
3. Guerra e antropofagia.	
4. Religião: a “superstição” indígena e o “pagé”.	
5. “Nível” civilizatório dos indígenas.	
6. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	

Todas as obras, nas unidades específicas que tratam sobre os povos indígenas, buscavam abordar, a partir da etnografia, alguns aspectos: a origem, características físicas, usos e costumes e o estágio civilizatório dos povos indígenas, como pode ser observado no quadro acima.

Nas unidades específicas, um dos primeiros temas abordados por alguns autores é a questão da origem dos indígenas, único momento em que algumas obras tratam do

⁷⁸ WILLIAMS, 2011, p. 54; APPLE, 1982.

período “*pré-histórico*” ou antes da chegada dos europeus. Sobre a origem dos “*primeiros habitantes*” do Brasil, nas obras didáticas, não há um consenso. Autores, como Américo Brasiliense e Mattoso Maia, especulam sobre a origem geográfica e/ou racial dos indígenas, a partir das informações que possuem sobre os aspectos físicos dos índios e da leitura de intelectuais, traçando diálogos com Martius, Couto de Magalhães e outros:

Alguns historiadores dizem que a nação Tapuya era de raça mongólica, pela cor da pelle, maçãs do rosto e salientes e por outros traços. Os Tupys apresentam em sua organização alguma cousa da raça caucasica.⁷⁹

O Sr. Dr. Couto de Magalhães na sua bella obra *O Selvagem*, considera esses indios como os descendentes genuinos da raça autochtona dos chapadões ou *araxás* dos Andes, a qual emigrando para as planícies, conservou-se pura em algumas localidades, enquanto em outras foi misturando-se com a raça mongolica vinda de oeste, e com a branca vinda de léste. Essa mistura deu em resultado as duas raças *tapuya* e *tupy*, apresentando entre si differença na cor e na estatura, mas conservando a maior semelhança nos outros caracteres physicos.

A época em que se deram esses cruzamentos perde-se na amplidão dos tempos pré-históricos, anteriores não só ao descobrimento do Brazil pelos Portuguezes, como tambem á vinda dos Incas para o Peru.⁸⁰

Mattoso Maia, baseado em Couto de Magalhães, chega a considerar a existência inicial no Brasil de uma “raça” de índios “puros” ou “primitivos” (os *abaúnas*), que não teriam se misturado com outros povos e ainda seriam representados pelos Guaicurus do Mato Grosso, Chavantes de Goiás e Mundurucus do Pará; esses indígenas “puros”, oriundos dos Andes, teriam se misturado com outras “raças” que migraram para o Brasil, formando os Tupis e Tapuias⁸¹. Estes são os elementos que são referidos predominantemente na maioria das obras didáticas. Os indígenas de origem Tupi teriam vindo do Paraguai⁸², mas podendo ter origem caucásica⁸³, andina, mediterrânea ou mongólica⁸⁴. Os de origem Tapuia teriam certamente origem asiática mongólica⁸⁵. Nestas discussões, os autores de livros didáticos parecem buscar enquadrar a História do Brasil na História Universal, procurando definir as origens dos indígenas em outras regiões e de acordo com as teorias de classificação humana da época. De acordo com Francisco Bethencourt, a classificação dos seres humanos em caucasiano, mongol e etíope ou negro

⁷⁹ BRASILIENSE, 1876, p. 18.

⁸⁰ MAIA, 1891, p. 41.

⁸¹ MAIA, 1891, p. 40.

⁸² BRASILIENSE, 1876, p. 18; CORUJA, 1857, p. 08.

⁸³ BRASILIENSE, 1876, p. 18.

⁸⁴ MAIA, 1891, p. 41.

⁸⁵ BRASILIENSE, 1876, p. 18; MAIA, 1891, pp. 40-41.

teve sua origem no final do século XVIII na obra do antropólogo e zoólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach e também foi defendida no século XIX pelo naturalista francês Georges Cuvier⁸⁶.

Na obra de Luis de Queiroz Mattoso Maia, a “Pré-história” é também tratada, brevemente, os “*monumentos pré-históricos*” (sítios arqueológicos) conhecidos, como a colina artificial Ilha do Pacoval e a cerâmica na ilha do Marajó; a cerâmica de Maracá, na “*Guyana Brasileira*” (atual Amapá); e os sambaquis que se encontram ao longo do litoral⁸⁷.

Nas unidades específicas dos livros didáticos que tratam dos povos indígenas, apesar de alguns autores como Américo Brasiliense, Antônio Coruja e Raul Villa-Lobos citarem algumas “*tribus*”, como os Chavante, Caetés, Mundurucú, Purus, Tamoyos, Tapajós, Tupinambás, entre outras; porém, o que predomina é a divisão tradicional entre as “nações” ou “raças” dos “*tupys*”, mais adiantados, e dos “*tapuyas*”, os errantes e mais atrasados⁸⁸, como salientado por Joaquim de Macedo e Villa-Lobos:

A maior parte das tribus conhecidas pelos Portuguezes, pertencião a nação *tupi*, que quer dizer tio, ou *guarani*, que significa guerreiro ou bravo, e fallavão uma lingua geral que se chamou guarani. Pretende-se que o gentio que dominava as margens do Amazonas e ainda grande extensão do interior do paiz era de uma outra e muito mais barbara nação que se denominava *tapuya*.⁸⁹

Diversos eram os povos de raça americana que habitavam o Brasil, quando este foi descoberto pelos portuguezes. A raça predominante era com certeza a *tupy* que dominava todo o norte e littoral e a *guarany*, da mesma origem, que avassallava o sul e occupava as bacias do Paraná e Paraguay. Está comtudo averiguado que a família tupy-guarany foi invasora e já tinha encontrado outros povos inferiores, *tapuyas*, que, obrigados pelas guerras, foram-se internando pelo sertão.⁹⁰

Segundo a historiadora Kaori Kodama, essa “bipolaridade” entre Tupi e Tapuia foi traçada desde o período colonial, traduzindo a divisão entre índios mansos aliados (tupi) e bravos inimigos (tapuia)⁹¹.

⁸⁶ BETHENCOURT, Francisco. Teorias de raça. In: *Racismos: Das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. pp. 358-359.

⁸⁷ MAIA, 1891, pp. 46-47.

⁸⁸ BRASILIENSE, 1876, p. 18; CORUJA, 1857, p. 08; MACEDO, 1880, p. 48; MAIA, 1891, pp. 40-41; VILLA-LOBOS, 1896, p. 17.

⁸⁹ MACEDO, 1880, p. 48.

⁹⁰ VILLA-LOBOS, 1896, p. 17.

⁹¹ KODAMA, Kaori. A Etnografia do Instituto Histórico e o Problema das Raças entre 1840 e 1860. In: *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 a 1860*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 126.

Outro tema presente nas unidades específicas sobre os povos indígenas são as descrições etnográficas dos índios, no que diz respeito aos aspectos físicos dos mesmos e dos seus “*usos e costumes*”, da cultura material, organização social, política e de trabalho abordados, sobretudo, no período colonial. De acordo com Francisco Bethencourt, desde o século XVIII, na Europa, costumava-se medir o grau de civilização de um determinado povo pela sua aparência física, seus costumes e competências técnicas⁹².

Segundo Kaori Kodama, no Oitocentos, no Brasil, assim como na Europa, a etnografia se tornou um importante campo do conhecimento. Neste contexto, fundamental foi o trabalho do IHGB no estudo etnográfico dos povos indígenas⁹³. Para Kodama, no Brasil, o interesse pelos estudos etnográficos levaria os sócios do IHGB a criar uma seção de Arqueologia e Etnografia indígena⁹⁴, pois os estudos sobre os índios significavam compreender a própria história nacional, lançando luzes sobre um tempo passado que garantiria ao país traçar um elo com a história dos povos antigos, com as antigas civilizações do mundo⁹⁵.

Neste contexto, coube a Revista do IHGB importante papel para a divulgação dos estudos sobre a etnografia indígena. Influentes nas suas publicações sobre etnografia foram certamente os estudos de Martius e Varnhagen. Martius, que trata em sua celebre obra “*Com se deve escrever a História do Brasil*”, questões da etnografia indígena; sobre a História do Brasil, na Revista do IHGB (em 1844), dedica, no tópico “*Os índios (a raça da côr de cobre) e sua historia como parte da Historia do Brazil*”, discussões relacionadas às línguas indígenas, à religião, aos costumes, às relações sociais etc⁹⁶. Varnhagen, para quem, em relação aos indígenas, não havia história, só “*ethnographia*”⁹⁷, também publicaria em “*Carta versando sobre a ethnographia, línguas, emigrações e arqueologia, padrões de mármore dos primeiros descobridores*”, seus estudos e discussões de outros

⁹² BETHENCOURT, 2018, p. 348.

⁹³ KODAMA, 2009, p. 28.

⁹⁴ KODAMA, Kaori. A Etnografia como um novo campo de saber na fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, a. 168 (437):155-181, out./dez. 2007. p. 158. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/revista-eletronica/artigos-437/item/108091-a-etnografia-como-um-novo-campo-de-saber-na-fundacao-do-instituto-historico-e-geografico-brasileiro.html>>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

⁹⁵ KODAMA, 2007, pp. 166-167.

⁹⁶ Ver MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do IHGB*. 1844. Tomo 6. pp. 384-389. Disponível em: <<https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147&start=450>>. Acesso em: 26 de nov. de 2019.

⁹⁷ VARNHAGEM, 1854, p. 108.

intelectuais sobre as línguas e migrações pelo Brasil, costumes e aspectos físicos, sobretudo dos tupi⁹⁸.

No século XIX, certamente, uma das grandes contribuições dos estudos etnográficos indígenas foi a de José Vieira Couto de Magalhães. Político, militar e escritor brasileiro, Couto de Magalhães teve como grande contribuição no campo a obra “*O Selvagem*”, de 1876, através da qual se insere nos debates etnográficos do IHGB⁹⁹. Segundo o historiador Márcio Couto Henrique, Couto de Magalhães fez parte daquele círculo de intelectuais do romantismo oitocentista e do IHGB que valorizava a figura do índio em seus estudos e escritos¹⁰⁰. A obra enfatiza aspectos relacionados à migração dos indígenas e o período de civilização pelas quais passaram as “*raças selvagens do Brasil*”¹⁰¹; além de estudos sobre línguas, sobretudo Tupi¹⁰²; discussões sobre as “*raças*”, suas características e seus “*cruzamentos*”¹⁰³, os costumes indígenas (relações familiares, religião, lendas, mitos)¹⁰⁴ e os aspectos econômicos, no sentido da presença dos indígenas como força de trabalho a ser assimilado¹⁰⁵. Segundo Márcio Couto Henrique, a principal justificativa da publicação de “*O Selvagem*” foi justamente o projeto da utilização dos indígenas como elemento econômico, tornando-os produtivos¹⁰⁶.

Para Lilia Moritz Schwarcz, a partir da década de 1870, nos estudos etnográficos sobre os povos indígenas, também tiveram importante papel para a pesquisa e divulgação

⁹⁸ VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Carta versando sobre a ethnographia, línguas, emigrações e arqueologia, padrões de mármore dos primeiros descobridores. *Revista do IHGB*. Tomo V. 1849. pp. 366-376. Disponível em: <<https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147&start=450>>. Acesso em: 26 de nov. de 2019.

⁹⁹ TURIN, Rodrigo. O “selvagem” entre dois tempos a escrita etnográfica de Couto de Magalhães. *Varia Historia*. vol. 28, núm. 48, julho/dezembro, 2012. p. 787. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752012000200014>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

¹⁰⁰ HENRIQUE, Márcio Couto. A nostalgia dos Jardins do Éden. In: *O general e os tapuios: linguagem, raça e mestiçagem em Couto de Magalhães (1864-1876)*. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Belém, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2474>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019. p. 7.

¹⁰¹ MAGALHÃES, Couto. *O Selvagem*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. pp. 41-46.

¹⁰² MAGALHÃES, 1975, pp. 54-55.

¹⁰³ MAGALHÃES, 1975, pp. 61-63.

¹⁰⁴ MAGALHÃES, 1975, pp. 75-85.

¹⁰⁵ MAGALHÃES, 1975, pp. 22-27.

¹⁰⁶ HENRIQUE, Márcio Couto. O general e os tapuios. In: *O general e os tapuios: linguagem, raça e mestiçagem em Couto de Magalhães (1864-1876)*. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Belém, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2474>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019. pp. 42-43.

os museus nacionais, dentre os quais o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense¹⁰⁷.

Nas descrições etnográficas dos livros didáticos o que predomina é o “*índio genérico*”¹⁰⁸. Os autores das obras didáticas buscavam, sobretudo, os traços típicos ou comuns dos índios em geral, sobretudo dos “tupis” e “tapuias”. Em relação à descrição dos “*Caracteres physicos*”, Joaquim Manoel de Macedo esclarece que isto consistia em descrever os “*traços principaes que distinguem um ser de todos os outros seres, ou uma raça das outras raças*”¹⁰⁹. Quando da descrição física dos indígenas, os autores destacam, sobretudo, aspectos como a estatura “*pequena*” e “*robusta*”, os cabelos longos e a pele de cor de “*cobre*” ou de “*canela*”¹¹⁰, entre outras características em comum dos índios que habitavam o Brasil, como enfatiza Mattoso Maia:

A raça *tapuya* tinha a côr mais clara (abajú) do que a da abaúna, aproximava-se mais á côr de cobre, e era de estatura mediana; – a *tupy* tinha a côr amarelada, puchando mais para a côr de canela, do que para a de cobre, e era de estatura em geral pequena. Quanto aos outros caracteres physicos, tanto os tapuyas como os tupys tinham os cabelos longos e geralmente asperos (mas às vezes lisos), a fronte baixa, as orbitas e molares menos salientes, e face menos quadrada do que a raça abaúna, apresentando um rosto largo e angular, olhos pequenos com direção obliqua, sobrancelhas delgadas e arqueadas, nariz pequeno e mais ou menos achatado, narinas grandes, dentes brancos, labios espessos, pouca ou nenhuma barba no homem, orelhas pequenas, pescoço curto e grosso, peito largo, a barriga das pernas finas, pés e mãos bem feitos, o dedo grande do pé muito separado do immediato, e as mulheres tendo formas delicadas e regulares.¹¹¹

Em relação aos “usos e costumes”, estes são generalizados para os povos indígenas, dando-se ênfase não à diversidade, mas, sobretudo, às características comuns, como o hábito de andar nu ou o estado de “*pura natureza*”; o uso de ornamentos e pinturas corporais e a presença da poligamia¹¹², como salientado por Villa-Lobos:

Os índios geralmente andavam nus. Não conheciam a necessidade de se vestir, mas não eram indiferentes a decorativa e enfeitavam-se de plumas (*cokares*); cingiam os rins com cintos de pennas (*indupes*) e pintavam o corpo. Algumas delles, como os botocudos, furavam os lábios onde punham rodellas de

¹⁰⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os museus etnográficos brasileiros. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 87.

¹⁰⁸ O conceito de índio genérico foi desenvolvido por Darcy Ribeiro. O antropólogo definia “índio genérico” enquanto o tratamento acerca dos indígenas sem referência ou definição étnica. Ver RIBEIRO, Darcy. Reações étnicas diferenciadas. In: *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7. Ed. São Paulo: Global, 2017. pp. 369-373.

¹⁰⁹ MACEDO, 1880, p. 42.

¹¹⁰ MACEDO, 1880, pp. 38-40; MAIA, 1891, p. 42.

¹¹¹ MAIA, 1891, p. 42.

¹¹² MACEDO, 1880, p. 39; MAIA, 1891, pp. 49-50.

madeira e outros enfeites extravagantes. A tatuagem ou a arte de decorar o corpo e o semblante era praticada por muitas tribus. Viviam em completa *polygamia*. Os chefes de tribu tinham um numero considerável de mulheres.¹¹³

Outro aspecto dos costumes era a divisão do trabalho pelo sexo entre os homens, guerreiros e caçadores, e as mulheres, consideradas mais ocupadas, trabalhando nas outras tarefas (plantação, colheitas, fabricação de utensílios etc)¹¹⁴.

Como os índios são os elementos em permanente guerra e hostilidade (os homens essencialmente guerreiros e antropófagos comedores de gente), há o destaque para as suas armas (arcos, flechas e as bordunas), sobretudo, na descrição da guerra e da antropofagia que a seguia¹¹⁵. Antropofagia é descrita com destaque e são feitos juízos de valor a seu respeito. A prática antropofágica é representada enquanto elemento essencialmente relacionado à guerra; sendo um “*horrrível banquete*”¹¹⁶, que daria “*valor aos vencedores*”¹¹⁷, mas seria símbolo do caráter feroz dos indígenas:

Nas peijas aquelles que não podia mais lutar, e vencidos se reconhecão, largavão as armas e punhão as mãos sobre as cabeças, entregando-se prisioneiros, e erão levados para a aldeia dos vencedores e por estes com o maior devedo tratados até o dia aprazado para o mais terrível sacrificio. (...) a um golpe de ivarapema emfim era morto o prisioneiro, o seu corpo feito em pedaços pelas velhas, e a esta scena de ferocidade seguia-se outra de anthropophagia, e dias inteiros de festas, danças e de embriaguez.¹¹⁸

No que diz respeito à organização social, os livros enfatizam a suposta desunião e a limitação dos laços familiares e sociais dos povos indígenas, típicos do que seria presente em povos considerados “atrasados”. Em relação ao governo, predomina a ideia de ausência de uma organização política, sendo referido somente a chefia do “*maioral*”, “*morubixaba*” ou “*cacique*”¹¹⁹.

No que diz respeito à religião, a ênfase é dada à ausência de uma religião “*fundada em princípios*”¹²⁰ e na noção de “Deus”, havendo somente “crenças”, “lendas”, “*idolatria*” e “*fetichismo*”¹²¹, como enfatiza Villa-Lobos:

¹¹³ VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

¹¹⁴ MACEDO, 1880, pp. 39-48; MAIA, 1891, pp. 50-55; VILLA-LOBOS, 1896, p. 19.

¹¹⁵ MACEDO, 1880, p. 40; MAIA, 1891, p. 58; VILLA-LOBOS, 1896, p. 21.

¹¹⁶ MAIA, 1891, p. 59.

¹¹⁷ VILLA-LOBOS, 1896, p. 21.

¹¹⁸ MACEDO, 1880, p. 40.

¹¹⁹ MACEDO, 1880, pp. 46-48; MAIA, 1891, p. 57; VILLA-LOBOS, 1896, p. 19.

¹²⁰ MACEDO, 1880, pp. 49-50.

¹²¹ MAIA, 1891, p. 56; VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

A religião dos índios consistia em um mixto de crenças e lendas sobre a origem das cousas e no culto e veneração dos mortos. Estavam no período do puro fetichismo. Não tinham noção de Deus, mas acreditavam na influencia sobrenatural exercida por pessoas ou cousas. Tudo para elles, representava a vida e o animado; os rios, o sol, os bosques, e as montanhas.¹²²

Desta forma, nas obras didáticas, o monopólio do sagrado, do religioso é cristão, pois buscam referências cristãs na religiosidade indígena, como a presença na crença de “Deus”. Nos livros didáticos, o ponto de vista na descrição dos usos e costumes, das crenças e da organização social dos povos indígenas é sempre a dos autores, o seu olhar; a crença religiosa indígena é tratada como superstição, idolatria ou “fetiche”.

Outro tema muito abordado nas obras didáticas do século XIX, e que está relacionado às questões discutidas anteriormente, é a busca pela definição do “nível” civilizatório dos povos indígenas. Em seu livro, Joaquim Macedo nos apresenta uma definição de “Civilização”, sendo esta a “*instrução de um povo nas artes e sciencias que podem fazer a sua prosperidade moral e material*”¹²³. De acordo com o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, do lexicólogo brasileiro Antônio de Moraes Silva, um dos mais importantes lexicólogos do país nos séculos XVIII e XIX, “Civilização” corresponde ao estado de um povo “Civilizado”, isto é, “*um povo, quando tendo deixado os costumes bárbaros se governa por leis*”, pois a “*civilização estabelece-se pelas leis que formam os bons costumes*”¹²⁴. Nestas definições de “civilização”, os povos, para serem considerados civilizados, deveriam possuir instrução nas artes e nas ciências e serem governados com base em leis.

Os povos indígenas são pensados nos livros didáticos enquanto “*atrasados em civilização*”, já que não possuiriam “*artes, nem sciencias, nem indústria*”¹²⁵; são considerados rudimentares ou atrasados, sobretudo, por não possuírem uma cultura pastoril e não manipularem os metais, como salientado por Mattoso Maia e Villa-Lobos:

Em relação ao período de civilização em que se achava o selvagem do Brazil na época da chegada dos Portuguezes, é versão corrente que elle achava-se no período chamado de PEDRA POLIDA, conhecendo o uso do fogo e a arte da cerâmica, mas sem saber fundir os metaes, arte que no Peru estava em andamento.¹²⁶

¹²² VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

¹²³ MACEDO, 1880, p. 52.

¹²⁴ SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Tomo I. 7ª Edição. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877. p. 390. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibobpub&pagfis=12881>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

¹²⁵ MACEDO, 1880, p. 50.

¹²⁶ MAIA, 1891, p. 46.

O período de civilização dos índios é o que na anthropologia é conhecido sob a denominação de *neolithico* ou da pedra polida. Parece, todavia averiguado que a evolução anthropologica da America foi distinta e original, pois não se pode affirmar a existencia do periodo *paleolithico* ou da pedra lascada, entre os aborigenes da America Meridional. Os indios ainda não tinham attingido ao periodo pastoril, pois não tinham animaes domesticos, e os grandes mamiferos americanos não se prestavam á domesticidade, por serem geralmente carnivoros. Dos herbivoros de grande talhe só o veado e poucos outros, em geral raros no continente. Os indios praticavam a caça e cultivavam os campos. A industria rudimentar da farinha e dos vinhos e bebidas fermentadas eram-lhes familiares. Ainda os seus processos, pois mais atrazados que sejam, perduram e foram adoptados pelos conquistadores, e taes são na agricultura o systema do adubo pela incineração, os *aceiros* e *coivaras*, etc.

Os indios do Brasil não conheciam os metaes: o *ouro*, o *ferro* e o *sino* eram chamados por elles *ita-juba* (pedra amarella), *ita-una* (pedra-preta) e *itinhaem* (pedra que sôa nhaem!).¹²⁷

O indígena seria um elemento das “civilizações primitivas”, vivendo ainda no período neolítico¹²⁸. Um dos indícios de uma civilização atrasada seria o fato de que “*não havia legislação*” entre eles¹²⁹, nem “*verdadeira sociedade, nem leis, nem governo*”¹³⁰. A língua dos povos indígenas também seria “*pobre e limitada*”¹³¹, marcada pela ausência de letras (o f, l e r forte) e do verbo “*ser*”¹³².

O que predomina nos livros didáticos de História do Brasil, quando se trata da cultura e do “nível” civilizatório dos índios, é a “ausência”: de religião, de governo, de leis, de artes e ciências e de uma língua complexa. Neste contexto, cabia então aos europeus, sobretudo, aos missionários jesuítas, os “*agentes da civilização*”, “*instruir, converter e civilizar as tribus*”¹³³.

Segundo Lilia Moritz Schwarcz, no século XIX, adotou-se do darwinismo social o discurso civilizatório e a hierarquização das “raças” humanas que estariam em constante “*evolução*” e “*aperfeiçoamento*”¹³⁴. Segundo Raymond Williams, desde o século XVIII já havia, na Europa, um sistema de pensamento que fundamentava a hierarquização humana em estágios que, no Oitocentos, foi fortalecido com o darwinismo social, exercendo forte influência nos discursos sobre “*civilização*” e “*progresso*”. Neste contexto, no século XIX, foi fundamental a visão de progresso de Herbert Spencer, que

¹²⁷ VILLA-LOBOS, 1896, p. 19.

¹²⁸ MAIA, 1891, p. 46; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 19-20.

¹²⁹ MAIA, 1891, p. 57.

¹³⁰ MACEDO, 1880, p. 49.

¹³¹ MACEDO, 1880, pp. 49-50.

¹³² VILLA-LOBOS, 1896, p. 18.

¹³³ BRASILIENSE, 1876, p. 44.

¹³⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução: O espetáculo da miscigenação. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 24-25.

categorizava e hierarquizava a sociedade humana em certos estágios ordenados: do primitivo ao civilizado¹³⁵. Ao indígena, o “selvagem do Brasil”, cabia o seu lugar no passado atrasado e incivilizado da nação.

A partir da análise dos livros didáticos, pude identificar, também, que, além de uma unidade específica para tratar sobre os povos indígenas, as obras apresentam um padrão no que diz respeito a abordarem os índios na História do Brasil em outras unidades, relacionadas a algumas temáticas específicas predominantes na maioria das obras, exclusivamente, no período colonial. Para análise e para melhor demonstrar o que os livros didáticos abordam acerca dos povos indígenas também utilizo da elaboração de um quadro, no qual destaco os conteúdos ou temas sobre os indígenas (seção “Conteúdos/Temas”) e o período histórico de tais abordagens (seção “Período Histórico”) nas obras. Os conteúdos também foram enumerados com o intuito de se compreender a quantidade de temas abordados em cada período histórico e identificar em que período há mais referências sobre os povos indígenas nas outras unidades dos livros didáticos (ver Quadro 2).

Quadro 2: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros do século XIX.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimento” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho em contato com indígenas.	
3. Capitânicas Hereditárias e hostilidades dos indígenas com colonos.	
4. Trabalho: Escambo de pau-brasil e o indígena.	
5. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
6. Catequização e as Missões: padres Anchieta e Nóbrega (Século XVI).	
7. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
8. Fundação do Maranhão e do Pará: hostilidades indígena e aldeamentos (XVII).	
9. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Jaguarari (Simão Soares) e Camarão (Poty).	
10. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
11. Pombal e liberdade dos índios (Reinado de D. José I.: 1750-1777.).	

Em relação aos “Primeiros contatos”, os livros didáticos enfatizam os encontros e contatos, ora amistosos, ora hostis, dos indígenas com os europeus, sobretudo, os Tupiniquins, com a expedição de Pedro Alvares Cabral¹³⁶. Os indígenas também são presentes na abordagem da história de Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho em

¹³⁵ WILLIAMS, Raymond. Darwinismo social. In: *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. pp. 115-120.

¹³⁶ CORUJA, 1857, pp. 13-16; MACEDO, 1880, pp. 14-15; MAIA, 1891, p. 14; VILLA-LOBOS, 1896, p. 11.

suas relações com as filhas de indígenas¹³⁷. Quando da abordagem sobre a exploração de pau-brasil, o indígena é presente enquanto elemento da força de trabalho explorada¹³⁸. A formação das Capitanias Hereditárias é marcada pelas guerras e hostilidades dos indígenas com os donatários e os colonos, sobretudo em Ilhéus¹³⁹. Neste contexto, a Confederação dos Tamoios é um dos temas mais emblemáticos nos livros didáticos, quando da abordagem dos indígenas no ensino de História do Brasil¹⁴⁰, como enfatizado pelos autores das obras:

Ao mesmo tempo formava-se uma confederação de índios com vistas de atacarem os portugueses. Os Tamoyos dominadores de quasi toda região entre o Rio de Janeiro e S. Vicente reuniram-se e prepararam a aggressão. Victoriosos nos primeiros encontros resolveram atacar a povoação de S. Paulo. Mas ahi foram batidos pelos índios convertidos, que tinham a sua frente Tebyriçá, e eram também animados e guiados por Anchieta.¹⁴¹

Se pela capitania onde estava a séde do governo geral a prosperidade desenvolvia-se, a capitania de S. Vicente corria um dos maiores perigos, e soffria as funestas consequencias da guerra que lhe moviam os selvagens reunidos pela celebre liga conhecida pelo nome de *Confederação dos Tamoyos, 1562*.¹⁴²

Enquanto a capital da colonia portugueza prosperava tranquilamente, a capital de S. Vicente via-se ameaçada pela *confederação dos tamoyos*; deveu-se a sua salvação á coragem dos padres Nobrega e Anchieta que conseguiram o *armistício de Iperoy*.¹⁴³

A Confederação dos Tamoios é, desta forma, consenso enquanto principal elemento que simboliza a hostilidade e ameaça indígena ao processo de colonização. Devemos lembrar que o evento, no Oitocentos, também foi tema na literatura brasileira no poema “*A Confederação dos Tamoyos*” (1857), de Domingos José Gonçalves de Magalhães. Na obra, Magalhães trata sobre a jura de vingança (pela morte dos tamoios) de Aimberê contra os portugueses¹⁴⁴ até a queda daquele “*Que livre aqui nasceo, e*

¹³⁷ CORUJA, 1857, p. 16; BRASILIENSE, 1876, p. 23; MACEDO, 1880, p. 32; VILLA-LOBOS, 1896, p. 15; VILLA-LOBOS, 1896, p. 32.

¹³⁸ CORUJA, 1857, p. 41; MAIA, 1891, p. 62; VILLA-LOBOS, 1896, p. 23.

¹³⁹ CORUJA, 1857, pp. 25-26; BRASILIENSE, 1876, p. 23; MACEDO, 1880, pp. 68-69; MAIA, 1891, p. 87; VILLA-LOBOS, 1896, p. 30.

¹⁴⁰ CORUJA, 1857, pp. 35-36; BRASILIENSE, 1876, pp. 36-37; MACEDO, 1880, pp. 91-92; MAIA, 1891, pp. 90-91; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 37-38.

¹⁴¹ BRASILIENSE, 1876, p. 36.

¹⁴² MAIA, 1891, p. 90.

¹⁴³ VILLA-LOBOS, 1896, p. 38.

¹⁴⁴ MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. *A Confederação dos Tamoyos*. Rio de Janeiro: Empreza Typographica Dous de Dezembro, 1857. p. 2. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/179487>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

morreo livre”, vítima do conflito com os lusitanos¹⁴⁵. Em 1883, também foi tema em um óleo sobre tela pintado por Rodolfo Amoedo, intitulado “*O Último Tamoio*”, no qual representa o líder tamoio Aimberê, morto, e José de Anchieta, que o acolhe. A obra de Amoedo foi inspirada nos últimos versos do poema de Domingos José Gonçalves de Magalhães. Segundo a professora de História da Arte, Ana Maria Tavares Cavalcanti, ambas as obras (o poema e o óleo sobre tela) são interpretações dos autores sobre a História do Brasil, no que diz respeito aos conflitos entre índios e portugueses e o consequente extermínio das comunidades indígenas, enquanto uma herança do período colonial¹⁴⁶.

A catequização e as missões jesuíticas, sobretudo dos padres Anchieta e Nobrega, são temas centrais na narrativa dos livros didáticos ao enfatizar o processo de civilizar os indígenas, retirá-los do estágio atrasado “selvagem” em que se encontravam e garantir a colonização europeia¹⁴⁷. Segundo os estudos do historiador Ronald Raminelli, esta ideia estava presente desde o período colonial, sobretudo nos discursos dos religiosos, que viam na catequese a possibilidade de conduzir os indígenas à civilização, a uma nova etapa evolutiva¹⁴⁸.

A expansão territorial, relacionada às bandeiras, aborda os conflitos dos “paulistas” com os jesuítas e a busca pela posse de indígenas¹⁴⁹. No Maranhão e Pará, os indígenas, sobretudo Tupinambás, são referidos enquanto elementos que foram hostis às expedições lusitanas de Castelo Branco e Pedro Teixeira¹⁵⁰. Índios também são citados enquanto aliados na luta contra os holandeses, sobretudo o índio Simão Soares (Jaguarari) e Antônio Filipe Camarão (Poty); estes, que prestaram “*grandes feitos e adquiriram boa reputação entre os europeus*”, são enfatizados com seus nomes europeus¹⁵¹. Os indígenas, enquanto força de trabalho, disputada entre religiosos e colonos, também são referidos na

¹⁴⁵ MAGALHÃES, 1857, p. 322.

¹⁴⁶ CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. O último tamoio e o último romântico. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 07 de novembro de 2007. pp. 2-3. Disponível em: <https://www.academia.edu/3456944/O_%C3%BAltimo_tamoio_e_o_%C3%BAltimo_rom%C3%A2ntico>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

¹⁴⁷ CORUJA, 1857, pp. 33-37; BRASILIENSE, 1876, pp. 31-32; MAIA, 1891, p. 81.

¹⁴⁸ RAMINELLI, Ronald. Gêntios e religiosos. In: *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. pp. 30-31.

¹⁴⁹ BRASILIENSE, 1876, pp. 95-98; MACEDO, 1880, p. 178; VILLA-LOBOS, 1896, p. 42.

¹⁵⁰ CORUJA, 1857, pp. 58-59; BRASILIENSE, 1876, pp. 86-88; MACEDO, 1880, p. 136; MAIA, 1891, pp. 145-148; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 55-57; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 70-71.

¹⁵¹ CORUJA, 1857, pp. 72-74; BRASILIENSE, 1876, p. 81; MACEDO, 1880, p. 168; MAIA, 1891, p. 133; VILLA-LOBOS, 1896, p. 81.

Revolta de Beckman, no Maranhão (1684)¹⁵². E, enquanto último tema no qual os indígenas são citados nos livros didáticos, temos a liberdade ou emancipação dos índios, sobretudo no Pará e Maranhão, decretada pelo Marquês de Pombal¹⁵³.

Face ao exposto no Quadro 2, a partir da observação da seção “Período Histórico” nota-se a escassez de abordagens e conteúdos sobre a história dos povos indígenas em outras unidades dos livros no período anterior ao “Descobrimento” (“pré-história”), no período imperial e republicano, já que alguns livros analisados são edições publicadas após a proclamação da República. Portanto, podemos identificar que, nos livros didáticos analisados, quanto à temática indígena, há a manutenção de um padrão da história nacional, vinculada a certos conteúdos, sobretudo no período colonial.

Como informado, os temas que abordam os indígenas nos presentes quadros 1 e 2 foram enumerados com o intuito de somar os mesmos e utilizar o resultado como dado a fim de montar um gráfico que possa deixar evidente em que período histórico os índios mais são referidos. No quadro 1 (unidade específica), há um tema de história que trata do período “pré-histórico” (hipóteses sobre a origem dos índios); no período colonial, há seis temas que trata sobre a etnografia dos índios. No quadro 2 (outras unidades), há onze temas que citam ou se referem brevemente acerca dos povos indígenas em outras unidades dos livros. Assim, temos nos livros didáticos analisados a presença de 17 conteúdos ou temas que abordam os povos indígenas no período colonial (ver Gráfico 1).



¹⁵² MACEDO, 1880, pp. 215-217; MAIA, 1891, pp. 175-180; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 89-90.

¹⁵³ CORUJA, 1857, pp. 132-133; MACEDO, 1880, p. 259; MAIA, 1891, p. 219; VILLA-LOBOS, 1896, p. 108.

Desta forma, é a época colonial o período histórico no qual os indígenas predominantemente estão presentes, enquanto elemento primitivo e atrasado da nação. No período posterior, Império, após a Independência do Brasil, há o desaparecimento do indígena na História do Brasil ensinada; não há referências a história e a personagens indígenas. Devemos lembrar que, no Oitocentos, a discussão sobre a formação da nação brasileira e sua história estava em alta nos discursos políticos e em meio a intelectualidade. Porém, o indígena, nos livros didáticos de História do Brasil publicados no Oitocentos, tem o seu lugar reservado na história do país no passado colonial, sendo invisibilizado no período histórico em que o Brasil se constitui enquanto nação.

É importante salientar que, no Brasil, sobretudo a partir do século XIX, o indígena tornou-se elemento presente não somente no ensino escolar de História do Brasil; foi personagem nas artes plásticas (como em relação ao óleo sobre tela “*O Último tamoio*”, de Rodolfo Amoedo), assim como na literatura e nos discursos políticos.

No Brasil, tradicionalmente, os indígenas foram utilizados como personagens na literatura desde o período colonial. Segundo Alcmeno Bastos, nos séculos XVI e XVII, o índio foi representado na literatura enquanto elemento inferior no país e objeto de controle e salvação pelos lusitanos, nas obras poéticas de José de Anchieta e Manoel da Nobrega¹⁵⁴. Já no século XVIII, o sacerdote e poeta Sousa Caldas lamentava a perda da inocência primitiva do indígena “selvagem” em sua ode “*Ao homem selvagem*”¹⁵⁵. Porém, foi no século XIX, a partir do Romantismo literário, que o indígena passou a ser mais valorizado e idealizado na trama discursiva¹⁵⁶, sobretudo, nas obras de José de Alencar (*O Guarani*, 1857; *Iracema*, 1865; e *Ubirajara*, 1874) e de Gonçalves Dias (em seu poema indianista *I-Juca-Pirama*, de 1851, e *Os Timbiras*, de 1857), além do já citado Domingos de Magalhães (*A Confederação dos Tamoyos*, de 1857).

Segundo o crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi, após a Independência, o indianismo brasileiro romantizou as origens nacionais; o índio passou a ocupar papel de destaque na literatura do país, porém, sem representar um elemento de oposição ao colonizador, ao contrário, o indígena, sobretudo na obra de José de Alencar,

¹⁵⁴ BASTOS, Alcmeno. *O índio antes do indianismo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011. pp. 52-65.

¹⁵⁵ BASTOS, Alcmeno. O índio no “sonho” de Alvarenga Peixoto, na ode ao “homem selvagem” de Sousa Caldas e num inesperado libelo de Critilo (Cartas chilenas). In: *O índio antes do indianismo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 121.

¹⁵⁶ BASTOS, 2011, pp. 12-16.

tornou-se personagem submisso, em íntima comunhão com o europeu, em uma relação de senhor e servo, principalmente em “*O Guarani*” e em “*Iracema*”¹⁵⁷.

Em *O Guarani*, há forte presença da exaltação a personagens europeus, incluindo elementos históricos como D. Antônio de Mariz e Mem de Sá¹⁵⁸. Enquanto aos indígenas, predomina o papel do elemento “*selvagem*”, que costumava “*atacar os brancos à traição*”¹⁵⁹, ou de sujeito “*tímido e submisso*”¹⁶⁰, como Peri em relação a Ceci. *Iracema*, a virgem dos lábios de mel, em meio a um mundo repleto de gente “*selvagem*”, “*bárbara*” e “*feroz*”¹⁶¹, é a personagem submissa e hospitaleira¹⁶², disposta a morrer pelo seu amado europeu¹⁶³. Já em *Ubirajara*, que aborda uma trama no período anterior ao “*descobrimento*”, os povos indígenas são os elementos guerreiros fortes e valentes, como os Araguaia e Tocantim¹⁶⁴, e prudentes e hospitaleiros¹⁶⁵; ferozes são os “*guerreiros do mar*” ou caramurus¹⁶⁶. *Ubirajara* é exaltado enquanto o “*senhor da lança, o guerreiro invencível*”¹⁶⁷; não é representado na obra enquanto bárbaro ou selvagens, tais termos nem são usados pelo autor. Segundo Alfredo Bosi, em *Ubirajara*, José de Alencar poetiza de forma positiva a vida indígena, porém, sem “*força retroativa*”, a desconstruir a imagem do índio submisso cristalizada em suas obras anteriores¹⁶⁸. Essa “*vida indígena*” guerreira e heroica também é tema do poeta maranhense Gonçalves Dias, em seu *I-Juca-Pirama*, poema sobre o tupi “*que é digno de ser morto*”, que “*caiu prisioneiro nas mãos dos Timbiras*”, os “*guerreiros valentes*”¹⁶⁹. Já em *Os Timbiras* idealiza os personagens, sobretudo Itajuba, “*o valente, o destemido*”¹⁷⁰ guerreiro, mas lamenta o legado “*Do povo*

¹⁵⁷ BOSI, Alfredo. Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. pp. 176-187.

¹⁵⁸ ALENCAR, José de. *O guarani*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 25.

¹⁵⁹ ALENCAR, 2012, p. 27.

¹⁶⁰ ALENCAR, 2012, p. 72.

¹⁶¹ ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Martin Claret, 2005. p. 31.

¹⁶² ALENCAR, 2005, p. 28.

¹⁶³ ALENCAR, 2005, p. 41.

¹⁶⁴ ALENCAR, José de. *Ubirajara*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006. pp. 19-24.

¹⁶⁵ ALENCAR, 2006, pp. 47-55.

¹⁶⁶ ALENCAR, 2006, p. 58.

¹⁶⁷ ALENCAR, 2006, p. 26.

¹⁶⁸ BOSI, 1992, p. 181.

¹⁶⁹ DIAS, Gonçalves. *I-Juca-Pirama*. In: *I-Juca-Pirama, Os Timbiras e outros poemas*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. pp. 15-16.

¹⁷⁰ DIAS, Gonçalves. *Os Timbiras*. In: *I-Juca-Pirama, Os Timbiras e outros poemas*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 37.

*americano, agora extinto*¹⁷¹, isto é, a triste sorte do universo indígena que é relacionada à visão trágica do poeta em relação à conquista europeia da América¹⁷².

No Oitocentos, nos discursos políticos da época, o indígena foi pensado enquanto elemento selvagem não civilizado. José Bonifácio, em seu programa de integração e civilização dos índios, em “*Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do reino do Brasil*”, publicado em 1821 e republicado em 1823, considerava o “*Índio bravo do Brasil*” um homem no estado “*selvático*”, sobretudo, preguiçoso, que vivia exposto ao tempo e à natureza, que não possuía desejos nem vaidades sociais que seriam as “*molas*” que “*poem em atividade ao homem civilizado*”¹⁷³. No século XIX, em Martius e Varnhagen, os povos indígenas foram também comumente referidos enquanto os elementos “*selvagens*” do país¹⁷⁴.

Como esclarecido, um dos objetivos do presente trabalho de dissertação diz respeito a buscar compreender a representação acerca dos povos indígenas contidos no ensino de História do Brasil. Neste sentido, a partir do conceito de “representação” de Roger Chartier e de Peter Burke, procuro entender como a imagem acerca dos povos indígenas foi construída e pensada¹⁷⁵ e as maneiras estereotipadas pela qual foi descrita¹⁷⁶. Utilizo, como método, a análise dos textos das unidades das obras didáticas que abordam temas que citam os povos indígenas a fim de identificar os termos que foram utilizados pelos autores dos livros, quando no tratamento dos indígenas e que definiram a sua representação. Aqui, dois pensadores me permitem refletir sobre esta análise neste trabalho, o filólogo alemão Erich Auerbach e o pensador e linguista russo Mikhail Bakhtin.

Erich Auerbach, ao analisar a literatura ocidental dos tempos antigos até os modernos, compreendeu que todo autor em um escrito, ao buscar representar uma realidade, faz escolhas linguísticas e de narrativa visando provocar efeitos (estéticos,

¹⁷¹ DIAS, 2012, p. 35.

¹⁷² BOSI, 1992, p. 186.

¹⁷³ SILVA, José Bonifácio de Andrada e. *Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil*. Edição crítica. Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1963. p. 48.

¹⁷⁴ MARTIUS, 1982, p. 12; VARNHAGEM, 1854, p. 109.

¹⁷⁵ Ver CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. pp. 16-17; CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. *Estudos Avançados*. vol.5 n.º.11. São Paulo. Jan./Abr. 1991. pp. 183-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

¹⁷⁶ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. pp. 85-86; BURKE, Peter. Estereótipos do outro. In: *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017. pp. 185-186.

sensoriais), transmitir mensagens e atingir o leitor¹⁷⁷. É de muita relevância também, aqui, as reflexões de Mikhail Bakhtin, que compreende toda palavra ou expressão, seja oral ou escrita, enquanto discurso ou enunciado¹⁷⁸ que é acompanhado por “*ecos e ressonâncias de outros enunciados*”, determinando o destaque a certos elementos e a escolha de expressões na narrativa que visam o seu direcionamento a alguém, a um destinatário¹⁷⁹. Para Bakhtin, todo discurso (enunciado), toda palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, que é determinado pelo seu contexto¹⁸⁰ e possui uma intensão de ser direcionada a alguém¹⁸¹.

Neste sentido, compreendo que, para representar os povos indígenas, os autores de livros didáticos, assim como os da historiografia do XIX, fizeram escolhas linguísticas em seus textos, sobretudo, na utilização de expressões ou termos específicos carregados de sentidos ideológicos quando tratam acerca dos indígenas.

Nos livros didáticos publicados no século XIX, pude identificar que todas as obras usam termos ou expressões típicas para fazer referências aos povos indígenas, quando da abordagem dos mesmos no período colonial da História do Brasil. Além do uso dos nomes de algumas “tribus” indígenas (tupinambá, goitacazes, aymorés, tamoyos) e dos termos “índio” ou “indígena” de forma genérica, englobando todos os povos nativos habitantes no país, porém, os “*Povos que habitavam o Brasil*” são, sobretudo, representados a partir do uso do termo “*selvagem*”. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, a partir do século XVIII os ditos “*povos selvagens*” passam a ser entendidos, sobretudo, como os elementos “primitivos” em relação ao nível civilizatório¹⁸². Segundo Francisco Bethencourt, nas discussões da segunda metade do século XVIII sobre raças e os graus de civilização, o filósofo holandês Cornelius de Pauw avaliava os índios americanos como elementos brutos e intelectualmente inferiores, enquanto George Louis Leclerc de Buffon, naturalista e teórico racial francês, muito influente na Europa e na América, pensava o

¹⁷⁷ AUERBACH, Erich. A cicatriz de Ulisses. In: *Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. pp. 4-13.

¹⁷⁸ BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. pp. 11-12.

¹⁷⁹ BAKHTIN, 2016, pp. 57-66.

¹⁸⁰ BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. pp. 95-106.

¹⁸¹ BAKHTIN, 1997, p. 112.

¹⁸² SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 58-60.

homem nativo americano enquanto selvagens inocentes, inspirado nas visões de Monataigne e de Rousseau¹⁸³.

No Oitocentos, como visto, a representação dos indígenas enquanto elemento “selvagem” estava presente na literatura indianista, no discurso político e nas obras de Martius¹⁸⁴, Varnhagen¹⁸⁵ e Couto de Magalhães¹⁸⁶. Como observado, Bakhtin afirmava que é comum as sociedades possuírem em determinados contextos expressões que servem como discursos carregados de sentido ideológico que ressoam nos círculos sociais, intelectuais e culturais.

Em relação aos livros didáticos, Joaquim Macedo, em suas “*Lições de História do Brasil*”, traz uma definição do que seriam os “selvagens” para os autores da época: selvagens seriam os povos que “*ignoram a arte de escrever, que não têm polícia, que não têm religião, ou profissão religião absurda, e que vivem em plena liberdade da natureza*”¹⁸⁷. Já de acordo com o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, o termo “Selvagem” ou “Salvagem”, no século XIX, correspondia a “*Pessoa silvestre, habitante nas selvas*” e “*bruto, irracional, feroz, de costumes barbaros*”; o ser selvagem resultaria da “*falta de cultura, e civilização*”¹⁸⁸. Desta forma, o elemento é considerado selvagem devido ao seu nível civilizatório primitivo, como já discutido, principalmente devido à ausência de elementos culturais considerados civilizados: não tinha religião, nem governo ou leis. Outro fator, seria o fato de viverem em “*estado de natureza*”, “*habitar nas selvas*” e estar ligado à brutalidade, irracionalidade e ferocidade.

Nos livros didáticos, o ser selvagem indígena é utilizado, sobretudo, para enfatizar o seu perfil guerreiro, enquanto um elemento agressivo de hostilidade aos europeus e ao seu projeto colonizador, como referido por Joaquim Macedo e Mattoso Maia:

Contra os selvagens goytacazes, que ameaçavam a capitania do Espirito Santo, fez o governador-geral marchar o seu filho Fernando de Sá, que morreu combatendo e deixando sellada com o seu sangue a victoria dos Portuguezes.
(...)

¹⁸³ BETHENCOURT, Francisco. Teorias de raça. In: *Racismos: Das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 348-350.

¹⁸⁴ MARTIUS, 1982, p. 12.

¹⁸⁵ VARNHAGEN, 1854, p. 109.

¹⁸⁶ Segundo o historiador Rodrigo Turin, Couto de Magalhães pensa os indígenas enquanto elemento selvagem a partir de uma perspectiva evolucionista: o “selvagem” seria o representante da origem da humanidade, em um estágio ainda atrasado em termos de civilização. Ver TURIN, 2012, pp. 793-801.

¹⁸⁷ MACEDO, 1880, p. 52.

¹⁸⁸ SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Tomo II. 7ª Edição. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877. p. 643. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibobpub&pagfis=12881>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

Em 1561 teve Mem de Sá de acudir ás capitánias de Ilhéos e Porto Seguro assoladas pelos Aymorés, selvagens ferozes e indômitos, anthropophagos por vinga e gula, e que batidos muitas vezes, nem por isso deixarão de voltar á carga annos depois.¹⁸⁹

O Governador Geral nomeou então um novo Capitão-Mór, para o Pará, Jeronymo Fragoso de Albuquerque, e deu a Bento Maciel o commando de uma expedição contra os indios, 1619. O novo Capitão-Mór restabeleceu a ordem e Bento Maciel submetteu um grande numero de hordas selvagens, sendo de lamentar que se tornasse muito sanguinário contra os indios, chegando mesmo a desobedecer ao Capitão-Mór Jeronymo Fragoso de Albuquerque, que lhe ordenára puzesse termo a tanta carnificina.¹⁹⁰

No período colonial, os lusitanos estavam sempre “*combatendo contra os selvagens*”¹⁹¹ ou a repelir o “*assalto dos selvagens á colonia*”¹⁹². “*Selvagens*” foram sobretudo os Tamoios, em seus conflitos contra os portugueses¹⁹³. O termo “selvagem” é utilizado ou como adjetivo, para definir o caráter agressivo de alguma “tribu” indígena, ou como substantivo, de forma geral para se referir aos indígenas enquanto ameaça. Nos textos das obras didáticas, o ser “selvagem” estava ligado à ideia de ferocidade, assim como referido no *Diccionario da Lingua Portuguesa*, publicado no XIX. Circe Bittencourt, ao analisar as imagens dos livros didáticos do século XIX, também evidencia como os grupos indígenas foram representados geralmente em cenas de guerras como “selvagens”¹⁹⁴.

Outro termo muito utilizado frequentemente enquanto referência aos povos indígenas é o de “*gentio*”. Joaquim Macedo também nos esclarece este termo, afirmando que gentio “*quer dizer à gente barbara que não tem fé, nem conhece a lei de Deos*”¹⁹⁵. De acordo com o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, o termo “*Gentio*” além de estar relacionado à questão religiosa, isto é, o “*idolatra, pagão*”, também referia-se ao sujeito considerado elemento da “*gentalha, plebe*”¹⁹⁶, ou seja, “*gente miuda, vulgar*” (Gentalha)¹⁹⁷ ou “*povo miudo*” (Plebe)¹⁹⁸.

¹⁸⁹ MACEDO, 1880, pp. 91-92.

¹⁹⁰ MAIA, 1891, p. 125.

¹⁹¹ CORUJA, 1857, p. 42.

¹⁹² BRASILIENSE, 1876, p. 27.

¹⁹³ MAIA, 1891, p. 90.

¹⁹⁴ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015. pp. 81-87.

¹⁹⁵ MACEDO, 1880, p. 42.

¹⁹⁶ SILVA, 1877, p. 86.

¹⁹⁷ SILVA, 1877, p. 86.

¹⁹⁸ SILVA, 1877, p. 466.

Nos livros didáticos, porém, o termo “gentio”, substantivo masculino, que intitula inclusive as duas unidades específicas da obra de Macedo (“*O gentio do Brasil*”), está principalmente relacionado à questão religiosa, como salientado por Joaquim Macedo e Mattoso Maia:

O gentio não tinha religião fundada em princípios: a idéa de um Ser Supremo denunciava-se n’elles pelo medo que lhes causava o trovão a que chamavão tupa-cinunga, dando ao relâmpago o nome de tapaberaba, e ao complexo d’estes phenomenos o de tupa ou tupana, que deve significar senhor ou vibrador do raio.¹⁹⁹

A catechese ia estendendo-se da melhor fórma possível; além dos bons tratos dispensados aos indios, os Jesuítas valiam-se de todos os meios ao seu alcance para captarem a attenção do gentio; d’entre esses meios sobresahia o effeito da musica e das procissões apparatusas.²⁰⁰

O “gentio” é o elemento que não seguia a religião cristã e não possuiria religião fundamentada, mas somente superstição e idolatria, e que seria alvo da ação catequética civilizatória dos religiosos, sobretudo, dos jesuítas. O gentio é o elemento que se torna submisso aos colonos com a catequização através da ação missionária. Submissos, tornam-se uteis ao processo colonizador do europeu: no século XVI, “*Tebyreçá, e outros chefes do gentio já aldeados*” desertaram de Piratininga e passaram a residir junto do colégio criado em São Paulo²⁰¹. O indígena, enquanto submisso, é o elemento que não presta um papel de destaque na história do país, não é um agente histórico nas obras didáticas do período.

Um dos principais elementos que são representados de forma estereotipada nas obras didáticas é o pajé, tratado, predominantemente, pelos autores dos livros analisados como “*feiticeiro*”, elementos extremamente influentes, como salientado por Joaquim de Macedo e Mattoso Maia:

(...) mal se considerariam sacerdotes os seus pretendidos feiticeiros, ou *pagés*, charlatães ou maníacos que viviam no deserto, em palhoças que se chamavam *tujupares*, ou em grutas; mas os *pagés* dominavam pela influencia da imaginação; ao annuncio das suas visitas a uma taba, limpava-se e ornava-se o caminho, e preparavam-se festas; as suas vozes eram sempre obedecidas, e se algum d’elles predizia a morte de um selvagem, deitava-se este na rede, e realisava a predicção, deixando-se morrer de fome e sede. O pagé era o cantor, o medico, e o augure do gentio, e para chegar a tanto passava pelas mais difficeis provas, a que ás vezes não podia resistir.²⁰²

¹⁹⁹ MACEDO, 1880, p. 49.

²⁰⁰ MAIA, 1891, p. 74.

²⁰¹ MACEDO, 1880, p. 84.

²⁰² MACEDO, 1880, pp. 49-50.

Teria sido um bom meio de reconstruir em grande parte a história dos índios do Brasil a coadjuvação dos pajés n'esse sentido; em algumas expedições guerreiras os portugueses não se dedignaram de recorrer á influencia d'esses feiticeiros sobre os índios aliados.²⁰³

Os pajés eram enquadrados como feiticeiros a partir de certos atributos ligados a práticas mágicas, curandeirismo, idolatria, consulta aos espíritos (“oráculos”) e visões do futuro²⁰⁴. No século XIX, os pajés também foram representados por Martius e Varnhagen enquanto “*feiticeiros*”²⁰⁵, que seriam “*análogos aos da antiga Europa*”, como enfatiza o autor de “*História Geral do Brasil*”. Segundo o historiador Jean Delumeau, as manifestações religiosas dos povos indígenas na América foram vistas pelos europeus, desde o período colonial, como um costume bárbaro de idolatria e superstição que tornou-se um obstáculo ao evangelho²⁰⁶. Para a historiadora Laura de Mello e Souza, à época da conquista e colonização, a demonologia foi a doutrina ou ciência teológica mais presente na mentalidade dos europeus em relação a pensar os povos nativos do Novo Mundo, no qual os pajés ocupavam o papel de “*bruxos*” ou “*feiticeiros*”²⁰⁷. A demonização do outro foi marcante quando se tratava sobre os pajés, feiticeiros, bruxos, os “*agentes de satã*”. Interessante identificar que os autores dos livros didáticos do século XIX continuam a reproduzir esta representação estereotipada dos pajés enquanto “*feiticeiros*”.

O indígena, enquanto elemento do trabalho livre ou escravizado, não é tão enfatizado nos livros didáticos do Oitocentos. Américo Brasiliense brevemente se refere a presença de “*escravidão de índios*”²⁰⁸ na capitania de Martim Afonso; porém, nos livros didáticos analisados, o trabalhador escravizado é principalmente representado pelo negro. O indígena é relacionado ao trabalho de extração do pau-brasil e enquanto elemento de disputa entre colonos e missionários jesuítas.

Os termos usados servem para exaltar o que seria o caráter característico dos indígenas e assim criar as suas representações estereotipadas: o índio é selvagem, gentio, um guerreiro agressivo, fundamentalmente um elemento incivilizado; mas também submisso, quando aliado aos colonizadores. Nos livros didáticos do Oitocentos,

²⁰³ MAIA, 1891, p. 57.

²⁰⁴ MACEDO, 1880, p. 50; MAIA, 1891, p. 57; VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

²⁰⁵ MARTIUS, 1982, p. 32; VARNHAGEN, 1854, p. 124.

²⁰⁶ Ver DELUMEAU, Jean. Os agentes de Satã: Idólatras e muçulmanos. In: *O medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 260-262.

²⁰⁷ SOUZA, Laura de Mello e. O Conjunto: América diabólica. In: *Inferno Atlântico: demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 21-28.

²⁰⁸ BRASILIENSE, 1876, p. 52.

encontramos as representações acerca dos povos indígenas também presentes no discurso político e historiográfico e no indianismo romântico literário da época.

Considero que a representação negativa em relação aos indígenas e o seu lugar na história do país também se relaciona à vocação moral e cívica que o ensino escolar de história possuía à época. Segundo o historiador alemão Reinhart Koselleck, a vocação inicial da história, herdada desde a Antiguidade, é a sua utilidade enquanto elemento de instrução de valores, através de exemplos de eventos e personagens do passado, é a *historia magistra vitae*, isto é, a história enquanto instrumento de instrução para a vida através de bons exemplos²⁰⁹. Segundo Circe Bittencourt, no Brasil, o ensino de história, desde o início da organização escolar, voltou-se para o objetivo de realizar a formação moral e cívica dos educandos²¹⁰ e, os livros didáticos, tradicionalmente, foram veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, de acordo com os preceitos da sociedade²¹¹.

A vocação moral e cívica do ensino escolar de história está clara na obra didática de Américo Brasiliense, que considerava o estudo da “história pátria” enquanto “*instrução cívica*”, cujo objetivo seria fazer de cada educando um “*cidadão, capaz de intervir nos negócios públicos*”, através de lições da história, a “*magistral vitae, mestra da vida*”.²¹² Neste sentido, cada acontecimento histórico seria uma “lição” a ser ensinada; os próprios livros didáticos do Oitocentos eram divididos justamente em “*Lições*”. Neste sentido, de acordo com as perspectivas educacionais da época, o ensino escolar de história estava diretamente relacionado ao seu objetivo de forjar, nos educandos, o espírito patriótico e transmitir valores morais e cívicos através de suas lições. Desta forma, busquei compreender quais seriam os sujeitos históricos do período colonial nestas obras de quem se poderia “*tirar lições*” e inspirar o amor à pátria e que lugar os indígenas ocuparam neste processo.

Como visto, os livros didáticos de história do Brasil publicados no Oitocentos seguiam a perspectiva eurocêntrica e a ênfase no protagonismo de personagens europeus. Deste modo, busquei analisar quem seriam os elementos mais enfatizados e considerados portadores de qualidades e valores positivos. Procurei identificar os sujeitos do período

²⁰⁹ KOSELLECK, Reinhart. *Historia Magistra Vitae: Sobre a dissolução do tops na história moderna em movimento*. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006. pp. 41-60.

²¹⁰ BITTENCOURT, 2009, p. 61.

²¹¹ BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 72.

²¹² BRASILIENSE, 1876, p. 6.

colonial, já que é a época que predominantemente as obras didáticas iniciam a História do Brasil e em que os indígenas são abordados. Os livros didáticos do Oitocentos, em toda sua narrativa histórica, apresentam um desfile de heróis portugueses na História do Brasil²¹³. Nas obras didáticas, Cabral é considerado “*ilustre*”²¹⁴, “*prudente*”²¹⁵ e guiado por um “*genio empreendedor*”²¹⁶. Entre os primeiros exploradores, Diogo Alvares, o Caramuru foi o “*arbitro*” (aquele que faz cumprir as regras) “*da horda selvagem*”²¹⁷, homem “*habil e civilizado*”²¹⁸ a quem os indígenas prestavam “*obediência*”²¹⁹. Já Martim Affonso de Souza é o primeiro fundador de vilas²²⁰ e o “*illustre varão*”²²¹ que lançou o “*germen da colonização*”²²².

São enfatizados também, nos livros do Oitocentos, os primeiros governadores do Brasil. Thomé de Souza é considerado homem notável pela sua “*prudência e firmeza*”, sempre “*activo e diligente*”²²³, cuja administração foi “*sabia*”²²⁴, pois possuía “*tino*”, “*dedicação*”²²⁵ e “*autoridade*”²²⁶ para governar e fazer o que considerava conveniente. Mem de Sá também foi homem de “*energia, prudência e grande habilidade*”²²⁷ no governo e inspirava “*confiança*”²²⁸. Fundador de missões, ocupou-se, sobretudo, em “*pacificar os selvagens*”²²⁹.

Os bandeirantes, chamados mais de “*Paulistas*”²³⁰ ou os “*enérgicos*” “*sertanejos de S. Paulo*”²³¹, não chegam a ser ainda muito enfatizados; são abordados brevemente enquanto caçadores de índios e exploradores do interior em busca de minérios. São

²¹³ Mauro César Coelho e Helenice Rocha apontam como está tradição de referências aos sujeitos europeus enquanto protagonistas na História do Brasil são tão presentes ainda nas publicações didáticas atuais. Ver COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, vol. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. pp. 472-475.

²¹⁴ MACEDO, 1880, p. 14.

²¹⁵ MAIA, 1891, p. 16.

²¹⁶ CORUJA, 1857, p. 13.

²¹⁷ MACEDO, 1880, p. 23.

²¹⁸ MAIA, 1891, p. 25.

²¹⁹ BRASILIENSE, 1876, p. 23.

²²⁰ MACEDO, 1880, pp. 59-60.

²²¹ MAIA, 1891, p. 33.

²²² BRASILIENSE, 1876, p. 14.

²²³ MACEDO, 1880, p. 77.

²²⁴ CORUJA, 1857, pp. 30-32; VILLA-LOBOS, 1896, p. 32.

²²⁵ BRASILIENSE, 1876, p. 26.

²²⁶ MAIA, 1891, p. 71.

²²⁷ MACEDO, 1880, pp. 91-92.

²²⁸ MAIA, 1891, p. 86.

²²⁹ VILLA-LOBOS, 1896, p. 35.

²³⁰ MAIA, 1891, pp. 176-177; VILLA-LOBOS, 1896, p. 91.

²³¹ MACEDO, 1880, p. 214.

citados principalmente Fernão Dias Paes Leme e Domingos Jorge Velho. Américo Brasiliense, provavelmente por ser de São Paulo, enfatiza mais a figura das bandeiras dos “Paulistas”, que, devido ao seu “*genio emprehendedor*”, tornaram-se os “*exclusivos exploradores do Brasil*”²³².

Os missionários são os principais elementos de qualidades e de valor. Os padres Nobrega e Anchieta são os pacificadores de “*dedicação heroica*” diante da ameaça da confederação dos Tamoyos²³³. Homens de “*coragem*”²³⁴ e “*essencialmente práticos*”²³⁵, foram os “*verdadeiros agentes de civilização*”²³⁶. Segundo Kaori Kodama, desde o período colonial, sobretudo, após as políticas pombalinas, instaurou-se o discurso de se considerar a ação missionária, principalmente a catequização dos índios, como instrumento para a “*civilização*” desses povos e do próprio país²³⁷.

Para o Pará, e para toda a Amazônia, não será o fundador Castelo Branco o principal personagem exemplar histórico destacado, mas sim Pedro Teixeira. Este é pensado enquanto o principal sujeito de ação na região: conquistador, fundador de vilas e aquele que garantiu a posse territorial da região. Pedro Teixeira é o “*valente oficial*”²³⁸ de bem “*merecida reputação*”²³⁹, devido aos seus “*brilhantes feitos*” quando “*emprehendo*” a viagem pelo rio Amazonas até Quito²⁴⁰. No período colonial, o Marquês de Pombal também é um dos elementos mais exaltados nos livros didáticos analisados. Pombal, “*notável estadista*”, é considerado um ministro “*habilíssimo*”²⁴¹. Estadista digno de “*confiança*” e de “*enérgicas providencias*”²⁴², reunia qualidades notáveis: “*altivez e implacabilidade*”, “*sutileza e astúcia*”, “*obstinação e audácia*”²⁴³.

Em relação aos indígenas, estes foram essencialmente representados como não sujeitos na história do país; eram, sobretudo, os elementos selvagens: ora hostis, ora submissos. Os elementos definidores da “*índole*” dos “*selvagens*”, nos livros didáticos, eram, geralmente, a prática da guerra, o ritual antropofágico e as crenças religiosas. Neste

²³² BRASILIENSE, 1876, p. 113.

²³³ CORUJA, 1857, p. 36; MACEDO, 1880, pp. 92-93.

²³⁴ VILLA-LOBOS, 1896, p. 38.

²³⁵ MAIA, 1891, p. 74.

²³⁶ BRASILIENSE, 1876, p. 31.

²³⁷ KODAMA, Kaori. Catequese e Civilização. In: *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 a 1860*. São Paulo: EDUSP, 2009. pp. 243-255.

²³⁸ CORUJA, 1857, pp. 77-78; BRASILIENSE, 1876, p. 87.

²³⁹ MACEDO, 1880, p. 177.

²⁴⁰ VILLA-LOBOS, 1896, p. 56.

²⁴¹ MACEDO, 1880, pp. 255-258.

²⁴² CORUJA, 1857, p. 133.

²⁴³ MAIA, 1891, pp. 216-225.

sentido, seriam os indígenas portadores de qualidades ou valores positivos que poderiam servir de lições aos educandos? Podiam apresentar até alguns valores ou qualidade como serem “*valentes*”, “*industriosos*”²⁴⁴ e “*brandos*”²⁴⁵, sobretudo os considerados aliados. Porém, apesar de possuírem alguns valores positivos, sobretudo em seu ser guerreiro, sendo considerado o elemento “*selvagem*” e “*gentio*” do país, o que predomina em relação aos indígenas são valores não considerados tão nobres, como enfatizado por Joaquim Macedo:

Desconfiado ao primeiro acesso de um desconhecido, logo depois facil e franco, o gentio se uma vez illudido, não respeitava mais nem ajustes, nem laços; nem consideração alguma. Hospitaleiro, como os Arabes, até com o próprio inimigo que o procurava, agreste, simples, inculto e barbaro, zeloso mais que tudo em sua independência, audaz e bravo nos combates, cruelíssimo na vingança, astucioso e sagaz, indolente na paz, impávido e heróe em face da morte, o gentio tinha todos os defeitos e vicios do selvagem, mas possuia também alguns sentimentos nobres e generosos.²⁴⁶

Desta forma, vivendo uma “*vida de combates*”, eram, sobretudo, “*vingativos*” e “*cruéis*”²⁴⁷, como os Tupinambás; “*ferozes*” e “*indômitos*”²⁴⁸, como os Aimorés, os Caetés e as hordas de Cunhambebe. O “*gentio*” era também “*indolente*”, “*desconfiado*”, “*inculto e bárbaro*”²⁴⁹; alguns indígenas eram “*maliciosos*” e “*traíçoeiros*”, como os Carijós, de acordo com sua “*indole*”²⁵⁰. Outros, como os aimorés, de tão bárbaros, eram “*irracionaes*”²⁵¹. Quando relacionados à religiosidade, eram os indígenas, sobretudo, considerados “*supersticiosos*” ou “*idolstras*”²⁵² como os tapajós. Entre os principais elementos a quem são atribuídos valores ou qualidades negativas estão os pajés, ou “*feiticeiros*”²⁵³, que eram “*charlatães*”²⁵⁴, isto é, enganadores, e tinham “*character anthipathico*”²⁵⁵.

Os indígenas só são nomeados nos livros didáticos ao serem feitas referências aos principais aliados dos portugueses, aos quais são atribuídos alguns valores positivos,

²⁴⁴ CORUJA, 1857, pp. 10-11.

²⁴⁵ BRASILIENSE, 1876, p. 15.

²⁴⁶ MACEDO, 1880, p. 41.

²⁴⁷ BRASILIENSE, 1876, p. 23; MACEDO, 1880, p. 41; MAIA, 1891, p. 51.

²⁴⁸ MACEDO, 1880, pp. 91-92; VILLA-LOBOS, 1896, pp. 33-34.

²⁴⁹ MACEDO, 1880, p. 41.

²⁵⁰ BRASILIENSE, 1876, p. 15.

²⁵¹ CORUJA, 1857, p. 10.

²⁵² MAIA, 1891, pp. 56-57.

²⁵³ MACEDO, 1880, p. 50; MAIA, 1891, p. 57; VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

²⁵⁴ MACEDO, 1880, p. 50.

²⁵⁵ VILLA-LOBOS, 1896, p. 20.

como Araryboia; ou aos mais terríveis inimigos, portadores de comportamentos e valores negativos, como Cunhambebe e suas hordas:

Estácio de Sá chegou á Bahia e depois de ahi receber algumas instruções do seu tio e também algum reforço, seguiu em direção ao Rio de Janeiro, passando pelo Espírito Santo, onde se lhe juntou mais um contingente e com ele o capitão-provedor Belchior d’Azevedo e também o valente Ararygboia que mais tarde trocou o nome na pia baptismal pelo de Martim Affonso (...).²⁵⁶

Para o sul, de Cabo-Frio á Bertioga, hordas de selvagens capitaneadas pelo celebre *Cunhambêbe*, avantajavam-se a todas as outras pela audácia e ferocidade.²⁵⁷

Arariboia, que se aliou a Estácio de Sá, era “*valente*”²⁵⁸; Tebiriçá, líder tupiniquim que teve importante papel nos eventos relacionados à fundação da atual cidade de São Paulo, era considerado um chefe “*superior*”²⁵⁹; a “*formosa*” Paraguassu casou-se com Diogo Alves²⁶⁰; Jaguarari e Camarão (Poty) prestaram grandes serviços ao Brasil²⁶¹. Quando inimigos, são elementos hostis e com valores negativos, como Aimbiré, que guardava “*rancor aos portugueses*”²⁶²; Cunhambebe e sua “*horda de selvagens*”, avantajavam-se pela “*ferocidade*”²⁶³, e o “*terrível*” Jaguanharo²⁶⁴ dos Tamoyos²⁶⁵. A definição da “*índole*” dos povos indígenas dependia de seus elementos culturais, sobretudo da prática da guerra e de suas relações com os portugueses.

Neste sentido, a partir das análises e do mapeamento dos conteúdos dos livros didáticos do século XIX, compreendo que os europeus e os indígenas são representados nos livros didáticos de História do Brasil do Oitocentos enquanto antagonistas. Neste sentido, a análise dos livros didáticos do Oitocentos demonstra como os autores destes livros fizeram escolhas linguísticas para representar e atribuir valores aos europeus e aos indígenas, em relação aos termos utilizados que são discursos com forte carga ideológica.

A ênfase no protagonismo de personagens europeus na história do país, transmitidas através das “*Lições*”, está diretamente relacionada à compreensão da época

²⁵⁶ VILLA-LOBOS, 1896, p. 38.

²⁵⁷ VILLA-LOBOS, 1896, p. 34.

²⁵⁸ VILLA-LOBOS, 1896, p. 38.

²⁵⁹ BRASILIENSE, 1876, p. 14.

²⁶⁰ VILLA-LOBOS, 1896, p. 32.

²⁶¹ CORUJA, 1857, p. 72.

²⁶² BRASILIENSE, 1876, p. 60.

²⁶³ VILLA-LOBOS, 1896, p. 34.

²⁶⁴ MAIA, 1891, p. 90.

²⁶⁵ “*Terrível*” corresponde ao “*Que causa terror*”, no *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Ver SILVA, 1877, p. 744.

de que os europeus seriam os sujeitos históricos, os protagonistas: os “descobridores”, “fundadores”, “pacificadores” e “empreendedores”. Os europeus seriam os elementos portadores de qualidades ou valores morais e cívicos positivos, considerados importantes a transmitir, relacionados, predominantemente, a elementos de ação, pois são sempre “ativos”, “enérgicos” e “dedicados”. Em oposição, ao indígena coube a representação do que seria ser “selvagem”, gentio e submisso no país; um elemento de civilização atrasada, de caráter predominantemente vingativo, feroz e indolente.

Para Rodrigo Turin, no Oitocentos, a intelectualidade que se debruçou nos estudos e escritos sobre o Brasil buscou incluir o índio, a alteridade ou o outro, nos discursos sobre a nação a partir de um sistema hierarquizado, baseado na oposição civilizado/selvagem e cristão/pagão²⁶⁶. Idealizar figuras do passado fez parte da construção da identidade nacional no Brasil²⁶⁷; elas são os exemplos e a elas são atribuídos valores e qualidades que a sociedade quer ver em si mesma. Segundo Carlo Ginzburg, embelezar as realizações de alguém, “ornar o verdadeiro” nas narrativas históricas e nas ficcionais, era uma prática padrão, desde o mundo antigo a fim de comover e convencer o leitor²⁶⁸.

Nos livros didáticos de História do Brasil do Oitocentos, os europeus, sobretudo os fundadores e governantes lusitanos, são descritos de forma positiva, enquanto elemento civilizado que tem suas ações exaltadas, justificando, assim, os seus atos que se tornam exemplares. As raízes deste culto aos méritos individuais de grandes personagens, muito presente nos livros didáticos do Oitocentos, pode estar na mentalidade de origem portuguesa. Segundo Sergio Buarque de Holanda, o culto à personalidade entre os lusitanos era uma de suas características, pois atribuíam grande valor ao esforço e mérito próprio individual²⁶⁹. Aos povos indígenas, nas obras didáticas, coube o lugar, predominantemente, no período colonial; inclusive só são nomeados sujeitos indígenas deste mesmo período histórico como Arariboia, Cunhambebe e Tebiriçá. O índio, além de não ser protagonista das ações, é o antagonista, cabendo-lhe a representação de “selvagem” hostil, atrasado em civilização, e de gentil pagão, não portador de qualidades

²⁶⁶ TURIN, 2012, p. 784.

²⁶⁷ Ver CARVALHO, José Murilo de. Tiradentes: um herói para a República. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 55-73.

²⁶⁸ Ver GINZBURG, Carlo. Descrição e citação. In: *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. pp. 20-32.

²⁶⁹ HOLANDA, Sergio Buarque de. Fronteiras da Europa. In: *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp. 32-33.

e valores exemplares. Como afirmara Joaquim Macedo, o indígena ou gentio, “*tinha todos os defeitos e vícios do selvagem*”²⁷⁰.

Diante dos dados, pude elaborar um quadro comparativo à respeito dos principais sujeitos europeus e indígenas presentes nas obras didáticas do século XIX analisadas, com intuito de melhor demonstrar as diferenças na abordagem dada a esses elementos nas “Lições” de História do Brasil no Oitocentos. Na seção “Nomeados”, destaco os principais elementos que são nomeados e enfatizados nas obras didáticas; na seção “Representação”, as principais representações definidas; e na seção “Valores”, os valores atribuídos aos europeus e indígenas nos livros didáticos (ver Quadro Comparativo 1).

Quadro Comparativo 1: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros do século XIX.					
Europeus			Indígenas		
Nomeados	Representação	Valores	Nomeados	Representação	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Álvares Cabral; • Caramuru (Diogo Álvares); • Martim Affonso de Sousa; • Thomé de Sousa; • Mem de Sá; • Manuel da Nobrega; • José de Anchieta; • Pedro Teixeira; • Fernão Dias Paes Leme; • Domingos Jorge Velho; • Marquês de Pombal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorador; • Fundador; • Pacificador; • Empreendedor; • Civilizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência ou Sabedoria; • Ser Valoroso; • Pacifismo; • Ser Dedicado; • Ser Ativo ou Enérgico; • Confiança; • Autoridade; • Prudência; • Firmeza; • Valentia; • Ser Hábil; • Diligência; • Audácia; • Sutileza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arariboia; • Paraguassú; • Cunhambebe; • Jaguanharo; • Aimbiré; • Tebiriçá; • Jaguarari; • Camarão (Poty). 	<ul style="list-style-type: none"> • Índio ou Indígena (genérico); • Selvagem; • Gentio; • Feiticeiro (pajé); • Guerreiro hostil; • Trabalhador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ferocidade; • Crueldade; • Vingança; • Indolência; • Ser Inculto; • Ser Indômito; • Desconfiança; • Malícia; • Traição; • Antipatia; • Rancor; • São Supersticiosos; • Idolatria; • Brandura; • Ser Industrioso; • Valentia.

Como apontado anteriormente, as “*lições*” do ensino escolar de história possuía já no XIX a vocação de instrução moral e cívica para os educandos. Neste sentido, importante pontuar uma reflexão que a obra “*O Tempo Saquarema*”, de Ilmar Rohloff de

²⁷⁰ MACEDO, 1880, p. 41.

Mattos, nos esclarece sobre o século XIX. No período imperial, somente um grupo limitado de pessoas era verdadeiro cidadão da nação devido a certos atributos que possuíam: liberdade, renda e propriedade. A este grupo pertenciam pessoas brancas, a chamada “*boa sociedade*”, representante da nacionalidade brasileira²⁷¹. Ficava, assim, excluída da cidadania e do direito à nacionalidade a maior parte da população, formada por escravizados, pobres e os povos indígenas. Estes, desta forma, também não seriam os sujeitos exemplares da história do país. De acordo com Ilmar Mattos, no Oitocentos, educar e instruir era uma preocupação permanente do governo, a fim de promover a introdução dos alunos nos princípios éticos e morais considerados fundamentais. Porém, a difusão da educação foi delimitada a um seleto grupo, formado pelos elementos da “*boa sociedade*”²⁷². Podemos aqui enfatizar o pensamento de Mikhail Bakhtin quando este afirma que todo discurso, todo enunciado é fruto de uma época e tem um endereçamento para um público. Os livros didáticos do Oitocentos certamente eram endereçados para a “*boa sociedade*”, que se via representada na história do país em seus grandes personagens heroicos europeus.

Desta forma, em um período marcado pela forte presença da busca pela conformação da história da nação brasileira, o ensino escolar de História do Brasil, com a ênfase na gênese do país a partir de referências à história portuguesa com o “descobrimento” e a exaltação de personagens históricos lusitanos ao longo da narrativa histórica, reforçava, sobretudo através dos livros didáticos, a ligação do país com a Europa. Por outro lado, os indígenas passaram pelo processo de construção de uma representação a partir da criação de imagens simbólicas²⁷³ que passaram a definir o seu ser e/ou de estereótipos²⁷⁴ que exageravam alguns traços e omitiam outros²⁷⁵. Nas obras didáticas para o ensino de História do Brasil, aos indígenas foram impostas representações e valores a partir dos “usos e costumes” indígenas (a guerra, antropofagia, o andar nu etc), porém, através de um olhar baseado na perspectiva europeia do que seria ser civilizado ou “selvagem”. Foram representados, sobretudo, enquanto o selvagem

²⁷¹ MATTOS, 1994, pp. 109-111.

²⁷² MATTOS, Ilmar Rohloff de. A Teia de Penelope. In: *O Tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994. pp. 246-251.

²⁷³ CHARTIER, 1990, pp. 16-17; CHARTIER, 1991, pp. 183-184.

²⁷⁴ BURKE, 2017, pp. 185-186.

²⁷⁵ Ronald Raminelli, afirma que havia, já no período colonial, uma relação direta entre os projetos coloniais e as representações sobre os indígenas; a ênfase em elementos da cultura indígena como as guerras, o canibalismo e a nudez, em imagens e depoimentos, sustentava a ideia de superioridade do europeu e de sua posição, da conquista, do domínio. RAMINELLI, Ronald. Bárbaros e colonizadores. In: *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 55.

feroz, o gentio ou o elemento submisso, que fazia parte da nação, mas não era verdadeiro representante da nacionalidade; não servia, deste modo, de exemplo positivo nas lições de história para os educandos. No Oitocentos, o ensino escolar de História do Brasil reforçou o estabelecimento de um lugar no passado colonial e de imagens estereotipadas em relação aos “*Povos que habitavam o Brasil na época do seu descobrimento*”.

CAPÍTULO 2: IDENTIDADE NACIONAL, FORMAÇÃO RACIAL BRASILEIRA E O INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ADVENTO DA REPÚBLICA.

No final do Oitocentos, a Proclamação da República (1889) representou a possibilidade de concretização de um novo projeto político para o país. Porém, segundo José Murilo de Carvalho, os “vitoriosos da República” fizeram muito pouco em termos de expansão de direitos civis e políticos, e até mesmo retrocessos no que se refere a direitos sociais, como a retirada da obrigação do governo em promover os socorros públicos e em fornecer instrução primária¹. Em relação à educação, o período ficaria marcado pela deficiência na expansão da escola e a perpetuação da precariedade da educação no país². Ainda na década de 1920, o analfabetismo atingia aproximadamente 75% da população, desta forma, não havendo no período uma maior inclusão do povo brasileiro em relação aos direitos sociais básicos³.

No novo regime, para José Murilo de Carvalho, a preocupação com a construção da nação e a busca de uma identidade coletiva para o país seria uma tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República⁴. Para Renato Ortiz, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, a busca pela interpretação do Brasil e a identidade do país na intelectualidade brasileira estava diretamente relacionada com a questão racial⁵. De acordo com Lilia Schwarcz, a partir da década de 1870 houve, no Brasil, a entrada de novas ideias positivo-evolucionistas das quais fariam parte as teorias raciais⁶. Segundo Thomas Skidmore, o período alto do pensamento racial ocorreu entre as décadas de 1880 a 1920⁷.

¹ CARVALHO, José Murilo de. República e cidadanias. In: *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 45.

² XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado *et al.* A sociedade brasileira na Primeira República e a Educação. In: *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. pp. 104-107.

³ CARVALHO, José Murilo de. O Pecado original da república: Como a exclusão do povo marcou a vida política do país até os dias de hoje. In: *Pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017. pp. 14-18.

⁴ CARVALHO, José Murilo de. Utopias republicanas. In: *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 32.

⁵ ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 13.

⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução: O espetáculo da miscigenação. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 19.

⁷ SKIDMORE, Thomas. Realidades raciais e pensamento racial depois da Abolição. In: *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 63.

De fato, há muito tempo as teorias raciais já eram um modelo de classificação humana e interpretação de muito sucesso em alguns países. Segundo Francisco Bethencourt, desde a primeira metade do século XVIII, as teorias de raça ganharam folego na Europa. Em 1735, o botânico, zoólogo e médico sueco Carl Linnaeus classificou os seres humanos em categorias: branco europeu, vermelho americano, escuro asiático e o negro africano. A classificação feita por Lineu estabelecia uma hierarquia entre os seres humanos, baseada na cor da pele, na qual o branco europeu se encontrava no topo. Segundo Bethencourt, os graus de civilização, a inteligência, a competência técnica, o comportamento e as capacidades morais de cada povo passaram a ser definidos principalmente de acordo com as características físicas ou “raciais”; tal pensamento resumia os preconceitos desenvolvidos ao longo dos três séculos anteriores⁸.

Entre o final do século XVIII e início do XIX, as “teorias de raça” continuam com mais vigor na Europa. No final do século XVIII, o médico e antropólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach passou a defender a sua teoria de classificação humana em raças baseada em aspectos físicos estéticos, cunhando a noção de caucasiano, mongol, americano, malaio e etíope. Porém, o sistema de classificação humana que mais se destacaria e seria influente, posteriormente, foi o de três raças cunhado por Georges Cuvier, baseado na presença, no mundo, da branca (ou caucasiana), a amarela (ou mongol) e a negra (ou etíope)⁹.

Na segunda metade do século XIX, as teorias de classificação humana alcançariam o chamado racismo científico e passaram a ter a aceitação de líderes políticos e intelectuais da Europa e dos Estados Unidos¹⁰. Neste período, um dos teóricos de destaque foi o francês Arthur Gobineau. Este defendia o sistema de Cuvier de três raças humanas básicas, opunha-se radicalmente a qualquer possibilidade de igualdade entre as mesmas e acreditava na hierarquia racial. Gobineau também foi um crítico feroz da mistura racial, pois acreditava que a miscigenação promovia a degeneração racial. Gobineau coletava dados arqueológicos, etnológicos e históricos para defender seus argumentos¹¹. Gobineau acreditava que a raça era o fator determinante da história da humanidade, na qual a branca teria sido historicamente superior as outras¹².

⁸ BETHENCOURT, Francisco. Teorias de raça. In: *Racismos: Das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. pp. 343-346.

⁹ BETHENCOURT, 2018, pp. 355-359.

¹⁰ SKIDMORE, 1976, p. 65.

¹¹ BETHENCOURT, 2018, pp. 380-383.

¹² SKIDMORE, 1976, p. 67.

Segundo Francisco Bethencourt, ainda no século XIX, a teoria da evolução de Charles Darwin provocou um grande impacto nas teorias raciais, obrigando uma adaptação dos preconceitos relativos à raça, no sentido do pensamento racista apontar para a hierarquia racial em evolução, da superioridade dos mais aptos e da inferioridade dos não aptos. O pensamento de Darwin também influenciou o desenvolvimento da noção de evolução social, que teve aporte teórico nas ideias do positivismo de Auguste Comte e de progresso de Herbert Spencer. O evolucionismo social, baseado em uma crença hierárquica das sociedades humanas, em que todas tem um início em um estado primitivo e gradualmente tornam-se mais civilizadas com o passar do tempo, passou a usar os estereótipos tradicionais da existência de povos selvagens primitivos e de civilizados; sua teoria teve uso político e social de meados do século XIX a Segunda Guerra Mundial¹³.

No Brasil, segundo Thomas Skidmore, a intelectualidade absorveu com vigor essas teorias raciais, porém sem nem um espírito crítico, passando a aceitá-las tacitamente e poucos ousaram fazer frente a tais teorias¹⁴. No país, a questão racial passou a ser utilizada como meio de interpretação da identidade nacional brasileira. No século XIX, Martius, em “*Como se deve escrever a história do Brasil*” (1845), já determinava que para se escrever a história do país o foco seria compreender o homem brasileiro, particularmente as três raças formadoras do país, seu encontro e sua mescla: a “*americana da cor de cobre*”, a “*branca ou caucasiana*” e a “*preta ou etíope*”. No sistema de Martius, o destaque cabia ao português, branco caucasiano, descobridor, conquistador, senhor e mais “*poderoso e essencial motor*” na formação do país¹⁵.

Segundo Manoel Guimarães, Martius também colaborou para a historiografia do Brasil em relação à conformação da ideia de democracia racial, a partir da concepção de que as três raças eram o elemento fundamental na formação da nação brasileira¹⁶. Martius, que era médico e antropólogo alemão, estabeleceu que a escrita da história da nação brasileira deveria partir da compreensão da população ou do povo¹⁷, a partir da teoria das três raças de Georges Cuvier adaptada à realidade do país. Na Europa, segundo Eric Hobsbawm, desde o fim do século XVIII, a definição de nação estava relacionada à ideia

¹³ BETHENCOURT, 2018, pp. 401-414.

¹⁴ SKIDMORE, Thomas. Prefácio de *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 13.

¹⁵ MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: *O estado do direito entre os autóctones do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982. p. 87.

¹⁶ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Historiografia. In: *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. pp. 128-129.

¹⁷ Ver MARTIUS, 1982, pp. 87-88.

de “povo”, porém sem uma relação direta com a questão étnica ou racial¹⁸. Entre os alemães, a relação de ligação entre as ideias de nação e povo (*volk*) teve como principal pensador Johann Gottfried von Herder. Para Orlando Marcondes Ferreira Neto, Herder foi o intelectual alemão que buscou, a partir de referências culturais e históricas, definir um “caráter da nação”, uma identidade nacional atrelada à ideia de “povo” (“*volk*”) ou de um “espírito do povo”¹⁹, o “*volkgeist*” tão presente também na obra filosófico-histórica de George Wilhelm Friedrich Hegel²⁰. Porém, para Francisco Bethencourt, foi somente com o surgimento do pangermanismo que a ideia nacional foi relacionada à questão racial entre os alemães²¹. O sentimento de busca pela unificação dos alemães da Europa Central foi um movimento surgido desde o início do século XIX que, na segunda metade do Oitocentos, seria posto em prática pelo rei da Prússia e pelo seu conselheiro Bismarck²². Segundo Norbert Elias, entre os alemães, assim como entre os britânicos, o sistema de crenças ou a ideologia nacional se assentou historicamente na ideia de superioridade da raça²³.

No Brasil, a questão racial enquanto elemento de interpretação da história e da identidade nacional do país, que teve como passo inicial a obra do alemão Martius, encontrará grande apreço na intelectualidade brasileira. Segundo Renato Ortiz, em fins do XIX e início do XX, Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues foram os principais representantes das teorias explicativas do país relacionadas ao problema da busca da identidade nacional, na qual a noção de povo foi identificada com a questão da formação étnica ou racial do Brasil, baseada na presença e na fusão das “três raças” fundamentais: o branco, o negro e o índio (com a atribuição de superioridade à raça branca)²⁴. É no período, da virada do século XIX para o XX, que começa a se conformar

¹⁸ HOBBSAWM, Eric. A nação como novidade: da revolução ao liberalismo. In: *Nações e nacionalismos desde 1780: Programa, mito e realidade*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. pp. 31-33.

¹⁹ FERREIRA NETO, Orlando Marcondes. *O pensamento histórico do jovem Herder: crítica ao Esclarecimento e a formação da nação (1765-1774)*. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/Departamento de História. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21022019-094947/pt-br.php>>. Acesso em: 22 de junho de 2019. pp. 228-229.

²⁰ Ver HEGEL, George Wilhelm Friedrich. O mundo germânico. In: *Filosofia da História*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. pp. 295-373.

²¹ BETHENCOURT, 2018, p. 393.

²² ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 26.

²³ ELIAS, Norbert. O colapso da civilização. In: *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 310-311.

²⁴ ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006. pp. 13-19.

o que Roberto da Matta chamaria, no início da década de 1980, de a “*fábula das três raças*”²⁵. Para da Matta, foi uma fábula no sentido de ter conformado uma ideia de sociedade baseada em três raças e que seria utilizada como recurso ideológico na construção da identidade social brasileira, com grande aceitação no campo erudito como no popular²⁶. Segundo Thomas Skidmore, é principalmente no pensamento de Silvio Romero que há a ideia de uma “escala etnográfica” no país com a presença de raças “inferiores” e “superiores”²⁷.

Segundo Ortiz, neste contexto de elaboração de uma identidade nacional a partir da questão racial, temos também no pensamento dos intelectuais do período a presença do elemento mestiço enquanto produto do cruzamento das raças formadoras do país²⁸. Silvio Romero teria sido um dos primeiros a considerar a população brasileira enquanto um produto da miscigenação²⁹. Para Roberto da Matta, entre os intelectuais do final do XIX e início do XX, o teórico racista mais influente foi Gobineau, que defendia a tese de que a sociedade brasileira era inviável, porque possuía enorme população mestiça degenerada que seria incapaz de criar algo positivo no país³⁰. Para Skidmore, é neste contexto que a ideologia do branqueamento do povo brasileiro, baseada na superioridade da “raça” branca, ganha legitimidade enquanto solução para a nação diante de uma sociedade formada por uma população miscigenada que pouco contribuiria para o progresso do Brasil³¹. Como o elemento branco seria teoricamente superior, a miscigenação tenderia a clarear a população brasileira. Desta forma, segundo Ortiz, o ideal nacional brasileiro surge enquanto uma utopia a ser realizada no futuro com o branqueamento da sociedade³².

Segundo Lilia Schwarcz, no Brasil, desde o século XIX, a questão racial estava presente nas discussões em diversos âmbitos da sociedade brasileira, passando pelo

²⁵ MATTA, Roberto da. A Antropologia no quadro das ciências. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à Brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 64.

²⁶ MATTA, 2010, pp. 72-92.

²⁷ SKIDMORE, Thomas. O contexto intelectual da Abolição no Brasil. In: *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 50.

²⁸ ORTIZ, 2006, pp. 20-21.

²⁹ SKIDMORE, Thomas. Realidades raciais e pensamento racial depois da Abolição. In: *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 72.

³⁰ MATTA, Roberto da. A ilusão das relações raciais. In: *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2001. pp. 38-40.

³¹ SKIDMORE, 1976, p. 63.

³² ORTIZ, 2006, p. 21.

IHGB, os museus e as faculdades de direito e de medicina³³. Segundo a antropóloga Maria Angélica Motta Maués, a questão étnica e racial no Brasil foi conformada enquanto um projeto das elites brasileiras, com base nas doutrinas do determinismo climático e nas teorias raciais de superioridade racial branca elaboradas na Europa no século XIX, que tentavam enquadrar os elementos raciais do Brasil (brancos, índios e negros) a partir da chamada ideologia ou teoria do branqueamento e que eram transmitidas pelas lições de História³⁴.

Como observado no capítulo anterior, autores de livros didáticos do Oitocentos já procuravam enquadrar os povos indígenas nas teorias de classificação humana em voga no período. Porém, no Brasil, as teorias raciais serão mais influentes no final do XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Neste período, em relação aos estudos sobre os povos indígenas, alguns intelectuais de origem alemã irão produzir e publicar frutíferas pesquisas. Entre o final do século XIX e início do XX, um dos destaques nos estudos etnográficos foi Karl von den Steinen, que realizou expedições científicas nos últimos anos do Brasil Império, ao longo do rio Xingu, entre o Mato Grosso e o Pará; passaria a publicar suas pesquisas entre o final do período imperial e início do republicano. Segundo o antropólogo Erik Petschelies, Steinen fazia parte do grupo de estudiosos em etnografia e etnologia germânica que fora influenciada pelo conceito de *volksgeist*, desenvolvido pelo filósofo alemão Johann Gottfried von Herder, na busca pela compreensão das características mentais e culturais de um povo ou um grupo étnico a partir da análise da língua nativa, mitologia, símbolos religiosos e cultura material³⁵. Steinen tornou-se um dos maiores especialistas mundiais em povos indígenas do Brasil, publicando, em 1894, a obra “*Entre os Povos Nativos do Brasil Central*” (“*Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens*”). Um dos destaques da obra é o texto sobre os Borôros, no qual analisa a localização geográfica histórica (entre a Bolívia e o Mato Grosso), os contatos dos indígenas com viajantes naturalistas e os seus conflitos com não indígenas³⁶; descreve as características físicas

³³ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Entre o veneno e o antídoto. In: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 315-317.

³⁴ MAUÉS, Maria Angélica Motta. A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos. *Estudos e Problemas Amazônicos: história social e econômica e temas especiais*. Belém: Seduc/Idesp, 1989. pp. 195-199.

³⁵ PETSCHELIES, Erik. Karl von den Steinen’s ethnography in the contexto of the Brazilian Empire. *Sociol. Antropol.* [online]. Vol.8, n.2. 2018. pp.549-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sant/v8n2/2238-3875-sant-08-02-0543.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

³⁶ STEINEN, Karl von den. Entre os Borôros. (Tradução do cap. XVII da obra *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens*, por Basílio de Magalhães). *Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*.

(altura, envergadura, cor da pele, cabelos e olhos)³⁷; destaca longamente os costumes (hábito de andar nus, perfuração labial, pintura corporal, “*enfeites de pennas*”, hábitos de caça e cultivo, armas usadas, danças, cantos, relações familiares, cerimônias fúnebres)³⁸; analisa o tronco linguístico (que não considera tupi nem jê) e a língua (consoantes, acentos, pronomes, números)³⁹.

Outro alemão que se dedicou aos estudos dos povos indígenas brasileiros no período foi o antropólogo e etnólogo Curt Nimuendajú (Kurt Unckel), que percorreu o Brasil, estudando e mapeando povos indígenas, a partir do início do século XX (entre 1905-1945) e elaborou um Mapa Etno-Histórico e Linguístico dos povos indígenas considerado único⁴⁰. Parte do acervo de suas pesquisas (papéis, fotos, negativos, um exemplar original do Mapa étnico-histórico-linguístico) foi perdido recentemente pelo incêndio do Museu Nacional, na noite de 2 de setembro de 2018⁴¹. Vivendo entre os Apapocúva-Guarani, onde recebeu o nome indígena Nimuendajú, produziu uma monografia, em 1915, intitulada “*A lenda da criação e destruição do mundo na religião dos apapocúva-guarani*”. Nesta, aborda a história dos Apapocpuva-Guarani (conhecidos hoje como Nhandeva⁴²), no sul do Mato Grosso; analisa o dialeto (*ñandé*), seu alfabeto e sonoridade⁴³; estuda a religião e as crenças (na “alma”, *ayvucué*; na “Terra sem Mal”, *lvy marãey*; na “reencarnação”, *oicové jevy*), a figura de um deus *Nanderuvucú* (“*Nosso*

Tomos LXXVIII, Parte II, 1915. pp. 391-395. Disponível em: <<http://www.etnolingustica.org/biblio:steinen-1915-bororos>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

³⁷ STEINEN, 1915, pp. 428-434.

³⁸ STEINEN, 1915, pp. 435-471.

³⁹ STEINEN, 1915, pp. 488-491.

⁴⁰ Ver LARAIA, Roque de Barros. A morte e as mortes de Curt Nimuendajú. *Série Antropologia*. Edição 64. Brasília: Departamento de Antropologia/Instituto de Ciências Humanas/UnB. 1988. Disponível em: <http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Alaraia-1988-curt/laraia_1988_curt.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2019. pp. 01-09.

⁴¹ Ver GIRARDI, Giovana. Incêndio do Museu Nacional cala última voz de povos indígenas. *Terra*. 06 de set. de 2018. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/incendio-do-museu-nacional-cala-ultima-voz-de-povos-indigenas,c17bff84efc8f192ab999870e9bc2a1da6suty1r.html>>.

Acesso em: 22 de nov. de 2019; O ALEMÃO que revolucionou os estudos indígenas no Brasil. *Deutsche Welle*. 11 de dez. de 2018. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/o-alem%C3%A3o-que-revolucionou-os-estudos-ind%C3%ADgenas-no-brasil/a-46675555>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019; REGISTROS de povos indígenas extintos foram destruídos no incêndio. *Revista Galileu*. 03 de set. de 2018. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/09/registros-de-povos-indigenas-extintos-foram-destruidos-no-incendio.html>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

⁴² Segundo Nimuendajú, os Guarani, ao falarem de si na sua língua, empregam o termo “Nhandéva”, que significa “nossa gente”. Já Apapocúva (*homens dos arcos compridos*) era o termo usado pelo grupo pesquisado. Ver NIMUENDAJU, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987. Disponível em: <<http://www.etnolingustica.org/biblio:nimuendaju-1987-apapocuva>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019. pp. 7-8.

⁴³ NIMUENDAJU, 1987, pp. 17-25.

Grande Pai”) e a influência dos pajés (*Nanderú*, “*nosso pai*”). Destaca a não intolerância religiosa tradicional dos Guarani, critica a ação missionária junto aos Apapocpuva⁴⁴ e descreve a lenda da criação do mundo, a partir de *Nanderuvuçú*, e do seu final cataclísmico a partir do dilúvio de *Guyrapoty* (*flor de pássaro*)⁴⁵.

Neste contexto, vale ainda destacar a obra de Herbert Baldus, antropólogo e etnólogo teuto-brasileiro. Segundo o antropólogo Orlando Sampaio Silva, as viagens de Baldus pela América do Sul influenciaram decisivamente na produção de suas pesquisas sobre os índios. Sua produção intelectual foi marcada pela grande variedade temática sobre os povos indígenas⁴⁶. Pesquisando desde a década de 1920, publicaria, em 1937, vários de seus ensaios em uma de suas principais obras, intitulada “*Ensaio de Etnologia Brasileira*”. Nesta obra, apresenta oito ensaios: “*Etnologia Brasileira*”, que aborda questões conceituais de seu campo de pesquisa e sobre os primeiros trabalhos de etnografia e etnologia no Brasil⁴⁷; “*O culto aos mortos entre os Kaingang de Palmas*”, sobre os Kaingang (chamados de Coroados pelos brasileiros da região), suas povoações, características físicas, costumes (alimentares, de trabalho, relações familiares, cerimônias funerárias) e as crenças religiosas, que tem no culto aos mortos a sua principal expressão espiritual⁴⁸. Em “*A sucessão hereditária do chefe entre os Tereno*”, aborda as relações familiares, a importância social e a sucessão do “chefe da tribo” para os *Tereno* (do sul do Mato Grosso)⁴⁹; em “*Os grupos de comer e os grupos de trabalho dos Tapirapé*”, destaca a importância social desses grupos para a sociedade *Tapirapé*⁵⁰. A presença de uma “família materna” ou da organização “matrilinear”, os duelos entre as mulheres e a falta de um sentimento de inferioridade em relação às mulheres entre os Bororo é abordada em “*A posição social da mulher entre os Bororo Orientais*”⁵¹. Em “*O professor Tiago Marques e o caçador Aipoburéu*”, trata sobre a influência de “nossa civilização” sobre o bororo *Aipoburéu* (*Tiago Marques*) e suas experiências em viagens pela Europa,

⁴⁴ NIMUENDAJU, 1987, pp. 27-95.

⁴⁵ NIMUENDAJU, 1987, pp. 143-156.

⁴⁶ SILVA, Orlando Sampaio. O Antropólogo Herbert Baldus. *Revista de Antropologia*. V. 43, nº 2. São Paulo, USP. 2000. pp. 23-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200004>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

⁴⁷ BALDUS, Herbert. *Etnologia Brasileira. Ensaio de Etnologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937. pp. 17-28.

⁴⁸ BALDUS, 1937. pp. 29-69.

⁴⁹ BALDUS, 1937. pp. 70-85.

⁵⁰ BALDUS, 1937. pp. 86-111.

⁵¹ BALDUS, 1937. pp. 112-162.

a adoção de costumes europeus e a perda de sua identidade étnica⁵². Em “*Mitologia Karajá e Tereno*”, descreve mitos e lendas desses povos⁵³; e, em “*A mudança de cultura entre índios no Brasil*”, destaca as mudanças na cultura material entre os Kaingang, os Bororo, os Taripapé e os Karajás, a partir da “assimilação” e “acolhimento” da cultura europeia (moradias, hábitos alimentares, vestimenta) por esses povos e a influência missionária nas suas crenças e relações sociais⁵⁴.

2.1. A temática indígena e a questão racial no ensino escolar de História do Brasil na Primeira República.

A primeira reforma pela qual passou a educação no período republicano foi voltada para a Instrução Primária do Distrito Federal, promovida por Benjamin Constant, o positivista considerado a “*cabeça pensante*” do novo regime e o portador de um projeto de Brasil⁵⁵, através do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890⁵⁶. A Instrução Primária, nas escolas públicas, passou a ser considerada livre, gratuita e leiga e foi dividida em duas categorias: a escola primária do 1º grau (artigo 2º), dividida nos cursos Elementar, composta pela 1ª e 2ª Classe para alunos de 7 a 9 anos; Médio, composto pela 1ª e 2ª Classe para os de 9 a 11 anos; e o Superior, composto pela 1ª e 2ª Classe para os de 11 a 13 anos. A escola primária do 2º grau (artigo 4º, do Decreto n. 981), abrangia três classes. A partir do início do período republicano o governo inicia o processo de estabelecer com frequência propostas curriculares a partir dos Regulamentos da Instrução Primária e Secundária. Em relação ao ensino escolar de História, nas escolas primárias de 1º e 2º grau, manteve-se o estudo de “*Historia do Brazil*” ou “*Historia patria*”. Para o curso Elementar da Escola Primária do 1º grau, o Decreto nº 981 sugere o estudo de História pátria a partir da história europeia, com início nas “*narrativas de viagens*” e fatos históricos, por meio de “*biographies*” de alguns personagens:

⁵² BALDUS, 1937. pp. 163-186.

⁵³ BALDUS, 1937. pp. 187-275.

⁵⁴ BALDUS, 1937. pp. 276-321.

⁵⁵ CARVALHO, José Murilo de. As proclamações da República. In: *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 40-41.

⁵⁶ BRASIL. Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890. *Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, décimo primeiro fascículo, p. 3474, 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÁO

Curso elementar

CLASSE 1ª

Historia patria - Pequenas narrativas de historia patria e narrativas de viagens, com o auxilio de estampas.

Explicação de alguns factos historicos capitaes, por meio de biographias de: Christovão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifacio de Andrada e Silva, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, generalissimo Manuel Deodoro da Fonseca.

CLASSE 2ª

Historia patria - Narrativas simples e sem auxilio de livro, de episodios da historia patria. Biographias de Manuel da Nobrega, Nicolau Durand de Villegaignon, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antonio Vieira, Bartholomeu Bueno, Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Thomaz Antonio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr. J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa (Visconde de Cayrú), Martim Francisco de Andrada, Antonio Carlos, Evaristo Xavier da Veiga, Diogo Antonio Feijó, general Osorio e Visconde do Rio Branco.

Face ao exposto, enfatiza-se, sobretudo, viajantes, militares, religiosos e governantes europeus e luso-brasileiros do período colonial ao republicano: de Cristovão Colombo e Pedro Alvares Cabral a D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias e de Deodoro da Fonseca. O único elemento de origem indígena citado, em seu nome de batismo, é “Felippe Camarão” (Poty), partícipe dos conflitos contra os holandeses na Insurreição Pernambucana, no século XVII.

Para o curso Médio, é sugerido o estudo dos principais fatos do período histórico de 1500 a 1654 de História pátria, ou seja, somente do período colonial e sem referências à temática indígena. E para o curso Superior, são sugeridos estudos sobre os principais fatos de História pátria de 1654 a 1890, do período colonial ao republicano, e uma revisão geral das origens da humanidade e das “*emigrações das raças*”. Para a Escola Primária do 2º grau, são indicados os “*traços geraes*” de História do Brasil, de 1500 a 1890, somente na terceira classe:

Curso médio

CLASSE 1ª

Historia patria - Periodo de 1500 a 1580.

Exposição dos factos principaes feita pelo professor, e que o alumno deverá reproduzir sem decorar servilmente e sem auxilio de qualquer livro.

CLASSE 2ª

Historia patria - Revisão do primeiro periodo. Periodo de 1580 a 1654 (exposição dos factos principaes, e sem auxilio do livro).

Curso superior

CLASSE 1ª

Historia patria - Revisão dos programmas anteriores. Periodo de 1654 a 1808. (Exposição dos factos principaes.)

CLASSE 2ª

Historia patria - Período de 1808 a 1890, e revisão geral. Idéa das origens da humanidade: idades da pedra, do bronze e do ferro, emigrações das raças.

ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÁO

CLASSE 3ª

Historia do Brazil (1500 a 1890); traços geraes.⁵⁷

Assim, no currículo escolar do primário, o estudo da História do Brasil é enfatizada e se dá, somente, a partir do 1500, isto é, após o “descobrimento”, com a exaltação de grandes personagens europeus e luso-brasileiros. Assim, são indicados conteúdos baseados em uma matriz histórica eurocêntrica. A questão racial entra no currículo com a sugestão do ensino sobre “*emigrações das raças*”.

O ensino secundário, segundo o Decreto nº 981, foi organizado no modelo ginásial, baseado no Colégio Pedro II. O secundário teria um curso de sete anos (artigo 26), para alunos a partir dos doze anos de idade (artigo 31). Contaria somente com estudos de História Universal, no sexto ano do curso ginásial, e História do Brasil, no sétimo ano (artigo 30), porém, sem indicação de qualquer conteúdo específico:

Do ensino secundario

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

(...)

Art. 30. As materias do curso integral serão distribuidas pelos sete annos pela fórma seguinte:

(...)

SEXTO ANNO

3ª cadeira - Historia universal (estudo concreto): 5 horas.

SETIMO ANNO

2ª cadeira - Historia do Brazil: 3 horas.⁵⁸

No final da década de 1890, é aprovado um novo regulamento para o ensino secundário no Ginásio Nacional e nos Estados, através do Decreto nº 2.857, de 30 de Março de 1898. No Ginásio, o ensino de História do Brasil seria presente juntamente com História Universal no sexto ano, do chamado curso propedêutico ou realista, e no sétimo ano, do curso clássico ou humanista:

⁵⁷ BRASIL, 1891.

⁵⁸ BRASIL, 1891.

DOS CURSOS

Art. 3º O ensino no Gymnasio Nacional será feito em dous cursos simultaneos, um de 6 annos denominado curso propedeutico ou realista e outro de 7 annos denominado curso classico ou humanista.

Os cursos simultaneos abrangerão as seguintes disciplinas: lingua portugueza - lingua latina - lingua grega - lingua franceza - lingua ingleza - lingua allemã - mathematica - astronomia - physica - chimica - geographia - mineralogia - geologia - meteorologia - biologia - historia universal - historia do Brazil - litteratura geral e nacional - historia da philosophia - desenho - musica - gymnastica - esgrima - natação.

(...)

CAPITULO IV

DOS PROGRAMMAS DE ENSINO E DE EXAME

(...)

X. Na historia universal mencionar-se-hão todos os factos que fizeram época, com especialidade os referentes á organização dos governos civis na Europa moderna e na America. Na historia do Brazil: o desenvolvimento da nossa nacionalidade e respectiva organização politica e biographias dos brazileiros mais notaveis.⁵⁹

Este novo regulamento traz um programa de estudos das disciplinas. Em relação à História do Brasil, é sugerido o estudo do desenvolvimento da nacionalidade brasileira, a organização política do país e biografias dos “*brazileiros mais notaveis*”. O programa continua a indicar os estudos biográficos, mas não sugere conteúdos específicos.

Já no início do século XX, em 1901, outro regulamento é decretado para o Ensino Secundário, que teria por finalidade proporcionar a “*cultura intellectual necessaria para a matricula nos cursos de ensino superior*” e para a obtenção do “*grau de bacharel em sciencias e letras*” (artigo 1º). O Ginásio contaria com o ensino de História, especialmente do Brasil (artigo 3º) no quarto, quinto e sexto anos (artigo 4º)⁶⁰:

DO CURSO

Art. 3º O curso do Gymnasio Nacional comprehenderá as seguintes disciplinas: Desenho, Portuguez, Litteratura, Francez, Inglez, Allemão, Latim, Grego, Mathematica elementar, Elementos de mecanica e astronomia, Physica e chimica, Historia natural, Geographia, especialmente a do Brazil, Logica.

Paragrapho unico. No internato haverá mais, e só com o intuito hygienico, o ensino da gymnastica.

(...)

⁵⁹ BRASIL. Decreto nº 2.857, de 30 de Março de 1898. *Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

⁶⁰ BRASIL. Decreto 3914, de 26 de janeiro de 1901. *Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional*. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização que lhe é conferida pelo art. 3º, n. II, da lei n. 746, de 29 de dezembro de 1900, resolve approvar, para o Gymnasio Nacional, o regulamento que a este acompanha. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203914%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

CAPITULO III
DOS PROGRAMMAS DE ENSINO
(...)

X. Na historia mencionar-se-hão, sem jamais descer a minudencias, os acontecimentos politicos, scientificos, litterarios e artisticos de cada epoca memoravel; serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes periodos historicos, apreciados os homens que concorreram para as revoluções beneficas ou perniciosas da humanidade, mórmente os da America e sobretudo os do Brazil, agrupando-se em torno delles os factos caracteristicos das phases em que dominaram o espirito publico, devendo ser principal escopo do programma e do ensino, na historia patria particularmente, instituir a historia educativa e vivificadora do sentimento nacional.⁶¹

Em relação ao programa de ensino, o Decreto 3914 determina que o ensino de História aborde os “acontecimentos” que determinaram o progresso e a civilização na História da humanidade, mas, com ênfase, sobretudo, na História do Brasil ou História Pátria enquanto educativas para o “*sentimento nacional*”. Porém, não especifica que conteúdos de fato deveriam ser lecionados. O ensino escolar de história, especialmente do Brasil ou pátrio, neste sentido, sugere a manutenção da busca da valorização da questão da nacionalidade brasileira, bem de acordo com as preocupações intelectuais da época.

Outra reforma educacional importante para promover o ensino primário e reformar o secundário, na Primeira República, ocorreu sob inspiração das ideias do professor da Escola de Medicina do Rio de Janeiro Juvenil da Rocha Vaz, a Reforma João Luiz Alves⁶² ou Reforma Rocha Vaz, através do Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925⁶³. Esta Reforma foi considerada reacionária e conservadora, estabelecendo um forte controle do Estado sobre o ensino no país⁶⁴. Em relação ao ensino secundário, a Reforma considera esta etapa da educação um prolongamento do ensino primário e com o intuito de “*fornecer a cultura média geral do paiz*” e dá algumas indicações para as matérias, incluindo a de história:

DO CURSO DO ENSINO SECUNDARIO
(...)

Art. 48. O conjuncto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia,

⁶¹ BRASIL, 1901.

⁶² João Luís Alves foi Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Artur Bernardes (1922-1926).

⁶³ BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. *Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpresao.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

⁶⁴ XAVIER, 1994, pp. 112-113.

algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia. (...)

§ 5º. No ensino da lingua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo.⁶⁵

O ensino escolar de História seria presente com a disciplina de História Universal, no 1º e 2º ano, e de História do Brasil, no 3º e 4º ano (artigo 47). Em relação ao ensino escolar de História do Brasil é mantida a ênfase nos assuntos “*relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens*” para inculcar nos alunos os “*sentimentos de patriotismo e de civismo*”. O programa do ensino secundário da Reforma de 1925 traz um discurso claramente tradicional e patriótico, mas não especifica os conteúdos curriculares a serem ensinados. Estes deveriam ser formulados pelos respectivos professores catedráticos das instituições de ensino do país (artigo 43).

Como as reformas educacionais não apontam conteúdos específicos a serem ministrados, a análise dos livros didáticos publicados na época se torna fundamental no sentido de se compreender o ensino escolar de História do Brasil no período e, neste trabalho, especificamente, o lugar e as representações acerca dos indígenas. Segundo Arlete Medeiros Gasparello, após o advento da República, entre 1900 a 1920, houve o primeiro período republicano de publicação de livros didáticos, marcado por uma nova interpretação do passado nacional, com posicionamentos mais críticos quando tratam sobre as ações e os personagens históricos⁶⁶.

Para compreender o lugar e a representação dos povos indígenas no currículo escolar de história no período marcado pela Primeira República, foram selecionadas, adquiridas e analisadas obras didáticas publicadas e voltadas para a educação primária e secundária de diversos autores publicados e utilizados no período: João Ribeiro, Joaquim Maria de Lacerda, José Benevides, Raphael Galanti, Joaquim Osório Duque-Estrada, Afonso Guerreiro Lima, Alfredo Balthazar da Silveira e Rocha Pombo (ver Tabela 3)⁶⁷.

⁶⁵ BRASIL, 1925.

⁶⁶ GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. pp. 271-277.

⁶⁷ As obras de Joaquim Maria de Lacerda e Raphael Galanti são edições revisadas de suas publicações do século XIX.

Tabela 3: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1900-1920.			
Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
João Ribeiro.	<i>História do Brasil. (Curso Superior).</i>	1901. 2ª ed.	394 p.
Joaquim Maria de Lacerda.	<i>Pequena História do Brasil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira.</i>	1907. 2ª ed.	184 p.
José Benevides.	<i>Resumo de História do Brasil.</i>	1911. 7ª ed.	70 p.
Raphael M Galanti.	<i>Licções de Historia do Brasil.</i>	1913. 5ª ed.	171 p.
Joaquim Osório Duque-Estrada.	<i>História do Brasil (Para uso das escolas Normaes e Lyceus).</i>	1919 2ª ed.	234 p.
Afonso Guerreiro Lima.	<i>Noções de Historia do Brasil</i>	1920	184 p.
Alfredo Balthazar da Silveira.	<i>Lições de Historia do Brasil.</i>	1924	448 p.
Rocha pombo.	<i>História do Brasil. Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas.</i>	1925.	315 p.

Dentre esses oito autores, quatro foram membros do IHGB (Benevides, Galanti, Pombo e Ribeiro); Afonso Guerreiro Lima foi membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS) e Joaquim Osório Duque-Estrada foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco e do Ceará.

As obras didáticas de História do Brasil publicadas no início do século XX são bem parecidas com as do Oitocentos: são divididas em unidades ou “Lições” sobre a história do país, baseados em acontecimentos político-administrativos, organizadas de forma cronológica e linear. A exceção é o livro de Lacerda, que é organizado em unidades baseadas em perguntas e respostas, mas também em ordem cronológica.

As obras são compostas, predominantemente, de textos, mas é mais presente o uso de recursos iconográficos (imagens de fotografias e quadros, desenhos e mapas) em alguns livros dos autores do período (de Pombo, Lacerda, Duque-Estrada e Lima). Os livros abordam, sobretudo, temas do período “pré-histórico”, colonial, imperial e da Primeira República brasileira.

Primeiramente analisei os livros com o objetivo de identificar com que temática os mesmos iniciam quando tratam da História do Brasil e em que unidade específica os autores abordam especificamente os indígenas; o resultado pode ser observado na tabela abaixo (ver Tabela 4).

Tabela 4: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1900-1920.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
João Ribeiro.	Descobrimto.	Unidade 1: 7. <i>Os Índios selvagens.</i> pp. 21-24. 8. <i>A ethnologia brasílica.</i> pp. 24-34. Unidade 4: 5. <i>A escravidão vermelha.</i> pp. 162-168.	Brasil Colônia
Joaquim Maria de Lacerda.	<i>Descobrimto.</i>	Unidade 1: <i>Povos indígenas do Brasil.</i> pp. 14-17.	Brasil Colônia
José Benevides.	<i>Descobrimto.</i>	Unidade 4: <i>Os indígenas.</i> pp. 09-12.	Brasil Colônia
Raphael M Galanti.	<i>Descobrimto.</i>	Unidade 3: <i>Povos que habitavam o Brasil.</i> pp. 15-21.	Brasil Colônia
Joaquim Osório Duque-Estrada.	<i>Lição Inaugural.</i>	Unidade 6: <i>A terra e seus habitantes. Noções sobre os selvagens brasileiros.</i> pp. 39-45.	Brasil Colônia
Afonso Guerreiro Lima.	<i>Tempos anteriores ao descobrimto.</i>	Unidade 1: <i>Tempos anteriores ao descobrimto:</i> a) <i>A terra e os habitantes.</i> b) <i>A vida selvagem.</i> c) <i>Costumes na guerra.</i> pp. 06-12.	Pré- História.
Alfredo Balthazar da Silveira.	<i>Descobrimto.</i>	Unidade 2: <i>Os selvagens.</i> pp. 28-36.	Brasil Colônia
Rocha Pombo.	<i>Descobrimto.</i>	Unidade 13: <i>Povos que habitavam o Brasil.</i> pp.40-43. Unidade 14: <i>Usos, costumes e industrias dos indígenas.</i> pp.43-47. Unidade 24: <i>Confederação dos Tamoios.</i> pp.76-78.	Brasil Colônia

Nota-se que em todos os livros analisados há uma ou mais unidades destinadas especificamente para tratar dos povos indígenas. Porém, o que predomina, na maioria dos livros, é a presença destas unidades após a unidade que trata sobre as grandes navegações e o “descobrimto”, assim como nas obras didáticas do XIX (excetuando a de Antônio Coruja). João Ribeiro, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, foi professor do *Gymnasio Nacional* (Pedro II)⁶⁸; em sua obra

⁶⁸ Sobre a vida e obra de João Ribeiro, ver ANDRADE, Vera Lucia Cabana. João Ribeiro: escritor, historiador, professor. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, a. 174 (458):185-196, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/revista-eletronica/artigos-458/item/108230-joao-ribeiro-escritor-historiador-professor.html>>. Acesso em: 15 de out. de 2019; RODRIGUES, Rogério Rosa. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João Viva a São João. *História* (São Paulo) v.32, n.1, p. 377-400, jan/jun 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742013000100020&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

“*História do Brasil*”, inicia a história do país com a unidade “*O Descobrimento*”⁶⁹, na qual trata sobre a história das navegações, os heróis lusitanos e suas descobertas:

O primeiro impulso que arrastou os portugueses às terras incognitas da Africa foi a escravidão. Não haviam ainda os turcos fechado o caminho do Oriente, no fundo do mediterrâneo, e já os portugueses eram os grandes navegadores occidentaes. A caça do homem negro levou-os a arrostrar o *mar tenebroso* e desfazer a lenda medieval que considerava inacessível ao homem a zona tropical africana.

(...)

Seria a America fatalmente descoberta pelos portugueses dentro de pouco tempo, ainda que Colombo não existira; porque elles, por experiência dos mares africanos, afastavam-se sempre para o oeste com fim de evitar as calmarias da costa da Guiné; o proprio Vasco da Gama na sua celebre viagem bem perto passou das terras brasileiras e talvez só por acaso não percebeu qualquer indício d’ellas. Cabral enfim quem seria o Colombo portuguez, primeiro dos navegadores da India, avistou a terra americana a 22 de Abril de 1500.⁷⁰

Na obra de perguntas e respostas de Joaquim Maria de Lacerda, “*Pequena História do Brasil*”, a primeira unidade é intitulada “*O descobrimento*”⁷¹. José Benevides, professor da Escola Normal de São Paulo, inicia seu “*Resumo de História do Brazil*”⁷² com a unidade “*O descobrimento*”. Raphael Galanti, professor do Collegio Anchieta de Nova Friburgo, em suas “*Licções de Historia do Brasil*”⁷³, inicia com as “*Viagens e descobrimentos marítimos dos portugueses*”. “*Licções de Historia do Brasil*”⁷⁴, de Alfredo Balthazar da Silveira, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, tem o “*Descobrimento do Brasil*” como primeira unidade. José Francisco da Rocha Pombo, abolicionista e republicano no XIX, professor no Colégio Pedro II⁷⁵, em sua “*História do Brasil*”⁷⁶ trata, nas cinco primeiras unidades, de história europeia e das navegações até a “*Descoberta do Brasil*” (unidade VI). Joaquim Osório Duque-Estrada, autor da letra do

⁶⁹ RIBEIRO, João. *História do Brasil. (Curso Superior)*. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901.

⁷⁰ RIBEIRO, 1901, pp. 03-04.

⁷¹ LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1907. pp.11-13.

⁷² BENEVIDES, José. *Resumo de História do Brazil*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1911.

⁷³ GALANTI, Raphael M. *Licções de Historia do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1913.

⁷⁴ SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. *Licções de Historia do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

⁷⁵ Sobre uma análise específica sobre os trabalhos históricos e didáticos de Rocha Pombo, ver PEDRO, Alessandra. *A educação como ideal: a obra histórica e didática de Rocha Pombo, 1900-1933*. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305052>>. Acesso em: 19 de out. de 2019.

⁷⁶ POMBO, Rocha. *História do Brasil. Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

Hino Nacional Brasileiro, professor de história do Colégio Pedro II e membro da Academia Brasileira de Letras, inicia “*Historia do Brasil*” com uma “*Lição Inaugural*”, na qual faz uma síntese da obra e trata sobre a importância do ensino de história para a “*educação moral e cívica*” dos alunos, a partir do estudo de “*todos aquellos vultos*” que mereciam “*as homenagens do nosso respeito e da nossa veneração*”⁷⁷; em seguida, aborda a “*História de Portugal*” (Lição II), “*As empresas marítimas e navegações portuguesas*” (Lição III) e “*O descobrimento do Brasil*” (Lição IV).

Afonso Guerreiro Lima, professor do Instituto de Educação de Porto Alegre, é o único entre os autores analisados que inicia sua obra tratando sobre os povos indígenas, os “*selvagens habitantes*” de um Brasil “*selvagem*”, em “*Tempos anteriores ao descobrimento*”:

Uma vastíssima região cortada de rios caudalosos, semeada de mattas, guardando em seu seio virgem opulentas riquezas mineraes – tal nos afigura o Brasil selvagem.
A variada abundancia de palmeiras da flora do paiz serviu para a sua denominação primitiva.
Pindorama, isto é, região das palmeiras, – era o nome consagrado entre os seus selvagens habitantes.⁷⁸

Desta forma, à exceção da obra de Afonso Guerreiro Lima, observa-se que, predominantemente, é mantida a narrativa de matriz eurocêntrica, quando se trata das origens da história do país, pois a maioria dos autores dos livros didáticos analisados inicia a História do Brasil com as navegações, os heróis europeus e seus descobrimentos.

No tocante às abordagens acerca dos povos indígenas, realizei o mapeamento dos temas tratados nas unidades específicas. Essas mantiveram os temas dos livros didáticos do século XIX, o que evidencia às permanências na narrativa das obras, com ênfase na etnografia, na discussão sobre a origem, características físicas, usos e costumes e o estágio civilizatório dos povos indígenas. Somente o livro de Alfredo da Silveira citou, na unidade específica, um trecho do período imperial, sobre o Decreto Regencial de 3 de julho de 1833 (que delegava aos Juizes de Órfãos a administração dos bens dos índios), e um do período republicano, o Decreto n.º 8.072, de 20 de junho de 1910⁷⁹ (que criou o Serviço de Proteção aos Índios) como pode ser observados no quadro abaixo (Quadro 3).

⁷⁷ DUQUE-ESTRADA, Joaquim Osório. *Historia do Brasil (Para uso das escolas Normaes e Lyceus)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1919. p. 10.

⁷⁸ LIMA, Afonso Guerreiro. *Noções de Historia do Brasil*. Porto Alegre: Barcelos, Bertaso & C. Livraria do Globo, 1920. p. 06.

⁷⁹ SILVEIRA, 1924, pp.34-35.

Quadro 3: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1900-1920.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-História
1. Etnografia: descrição dos aspectos físicos e das línguas das “tribus” indígenas.	Brasil Colônia
2. Organização: social, política e de trabalho.	
3. Guerra e antropofagia.	
4. Religião: a “superstição” indígena e o “pagé”.	
5. “Nível” civilizatório dos indígenas.	
6. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	
1. Decreto Regencial de 3 de julho de 1833 (proteção do índio, “assemelhando-o ao orphan”). Citado em Antônio Silveira.	Brasil Império
1. Decreto n.º 8.072, de 20 de junho de 1910 (determina a “proteção dos índios”). Citado em Antônio Silveira.	Brasil República

É importante salientar que os autores dos livros didáticos analisados no período continuam tendo como principais referências, a partir das quais traçam discussões, as mesmas dos autores do século XIX, sobretudo Martius, Varnhagen e Couto de Magalhães. Karl von den Steinen também passa a ser citado por alguns autores.

Nas unidades específicas, sobre a questão da origem dos indígenas, a maioria dos autores trata dos povos que habitavam o Brasil, enfatizando a migração pela América. Porém, assim como nos livros didáticos do XIX, continua não havendo consenso sobre de onde teriam migrado, como salientado por Galanti:

Origem. – Apesar da falta de informações suficientes para averiguar donde vieram os primeiros habitantes do Brasil ou antes da América, podemos supor que os mais antigos passaram da Ásia pelo Estreito de Bering, e que outros em época posterior vieram pelo Atlântico quer das Canárias, quer da Escandinávia. E’ impossível avaliar o numero destes selvagens; tudo, porém, concorre a persuadir-nos que deviam ser diversos milhões.⁸⁰

A obra de Rafael Galanti comenta a provável passagem dos mesmos da “*Ásia pelo estreito de Bering*”, ou ainda pelo Atlântico das Canárias (da costa noroeste da África) ou da Escandinávia (Europa). Afonso Guerreiro Lima salienta a possibilidade dos indígenas terem procedido de “*povos emigrados da Ásia*”⁸¹. Já Alfredo da Silveira afirma não haver um acordo de opiniões sobre as origens do indígena brasileiro, destacando a possibilidade da imigração do Peru e da Ásia; também cita um trecho sobre os vestígios

⁸⁰ GALANTI, 1913, p.16.

⁸¹ LIMA, 1920, p. 06.

deixados pelos povos indígenas antigos, como a cerâmica do Marajó⁸². João Ribeiro se preocupa em tratar sobre as migrações dos povos indígenas na América, antes da chegada dos europeus, sobretudo dos tupis que teriam migrado do Paraguai para o Brasil⁸³. Duque-Estrada também aborda a possível migração dos Tupi-Guarani do Paraguai ou da Argentina⁸⁴.

Nas unidades específicas dos livros didáticos que tratam dos povos indígenas, ainda é predominante a abordagem da divisão tradicional entre “*tupys*” e “*tapuyas*”⁸⁵, como enfatizado por Galanti e Benevides:

Raça principal. – Entre os numerosos povos, que habitavam o Brasil na época do seu descobrimento, prevalecia a raça tupy-guarany. Os tupy ocupavam o norte e o litoral, os guarany dominavam na bacia do Paraná e do Paraguai. Os tupys haviam, parece, repellido para o interior outro povo que alcunharam de *tapuya*, bárbaro.⁸⁶

Duas são as raças principaes que, na época do descobrimento, se encontram no Brazil: tapuyas e tupys.

Os tupys dominavam o littoral e os tapuyas o interior.

Si no physico os tapuyas pareciam-se tanto com os tupys, com a diferença apenas da côr e da estatura, não succedia o mesmo quanto á língua e quanto a certos usos e costumes.

As tribus tupyas, apesar de terem diversos dialectos, possuíam entretanto uma lingua geral, pela qual todos se entendiam – o que não se dava com os tapuyas.⁸⁷

Porém, alguns autores, como João Ribeiro, Alfredo da Silveira e Duque-Estrada, enfatizam a presença de quatro “*grandes famílias*” (*tupys*; *tapuyas* ou *gês*; *nu-aruaques*; e *caribas*) e suas “*tribus*”⁸⁸. Estes intelectuais parecem incorporar novas discussões acerca dos estudos sobre os povos indígenas no Brasil. João Ribeiro e Duque-Estrada, ao tratarem sobre os povos indígenas na unidade específica, dialogam principalmente com dois alemães, o já conhecido Martius e, principalmente, com o etnólogo e antropólogo Karl von den Steinen. Ribeiro aciona Steinen justamente ao comentar sobre migrações de várias nações indígenas na região do Xingu⁸⁹. Alfredo da Silveira, por sua vez, dialoga

⁸² SILVEIRA, 1924, pp. 28-33.

⁸³ RIBEIRO, 1901, pp.26-31.

⁸⁴ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 11.

⁸⁵ BENEVIDES, 1911, p. 9; DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 42-43; GALANTI, 1913, p.15; LACERDA, 1907, p. 14-15; LIMA, 1920, p. 06; RIBEIRO, 1901, p. 23; SILVEIRA, 1924, p. 29.

⁸⁶ GALANTI, 1913, p.15.

⁸⁷ BENEVIDES, 1911, p. 9.

⁸⁸ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 42; RIBEIRO, 1901, pp. 25-34; SILVEIRA, 1924, pp. 29-30.

⁸⁹ RIBEIRO, 1901, pp. 24-32.

com Capistrano de Abreu e com os estudos sobre indígenas de Ladislau Netto, diretor do Museu Nacional à época⁹⁰.

A descrição etnográfica das “características físicas” do índio (genérico) continua sendo tratada por alguns autores, sobretudo, a cor da pele “*parda*”, “*avermelhada*”⁹¹, “*amarela*” (dos tupis) ou “*de cobre*” (dos tapuias)⁹²; os corpos “*robustos*” e “*baixos*”⁹³ entre outras características dos indígenas, como enfatiza Alfredo da Silveira:

I grupo – tupys – tez amarelada, pequena estatura, usavam cabelos longos, dentes muito alvos, pouca barba, pendores bellicos;
II grupo – Gês ou tapuya – a mais abundante e antiga, no dizer de Gabriel Soares; caracterisava-se pela altura commum e pelle côr de cobre.⁹⁴

Em relação aos “usos e costumes” dos indígenas, estes continuam sendo descritos de forma predominantemente genérica, já que todos teriam “*mais ou menos*” os mesmos hábitos culturais, sobretudo, em relação à língua falada⁹⁵. João Ribeiro chega a citar o fato de que os índios se “*distinguiam*” pela “*diversidade de costumes*”, sobretudo, a variedade de línguas e possuir ou não o hábito de “*comerem a carne humana*”⁹⁶. Porém, alguns “*usos e costumes*” são generalizados, como a ênfase dada ao hábito de andar nu⁹⁷; em suas armas e a prática da guerra⁹⁸; e na divisão do trabalho pelo sexo⁹⁹. Na organização social, predominava o mando do “*chefe*”¹⁰⁰ ou o “*direito do mais forte*”¹⁰¹. No que diz respeito à religião, os livros analisados não possuem um consenso em relação aos indígenas a possuírem ou não, conhecerem ou não “Deus”:

P. *Que religião professavão os Indios do Brazil e quaes eram os seus sacerdotes?*

R. Póde-se dizer que os Indios do Brazil não tinham religião ou culto algum. Seus pagés erão pretendidos feiticeiros e advinhadores, que vivião retirados em palhoças e em grutas, e exerciam immenso império nos animos dos selvagens.¹⁰²

⁹⁰ SILVEIRA, 1924, p. 29.

⁹¹ RIBEIRO, 1901, p.22.

⁹² SILVEIRA, 1924, p. 29.

⁹³ BENEVIDES, 1911, p. 12.

⁹⁴ SILVEIRA, 1924, p. 29.

⁹⁵ BENEVIDES, 1911, p. 10; GALANTI, 1913, p.19; POMBO, 1925, pp.42-43; RIBEIRO, 1901, pp. 21-22.

⁹⁶ RIBEIRO, 1901, p. 22.

⁹⁷ GALANTI, 1913, pp. 19-20; LACERDA, 1907, p. 16; LIMA, 1920, p. 08; POMBO, 1925, p.44; RIBEIRO, 1901, p. 21.

⁹⁸ BENEVIDES, 1911, p. 12; GALANTI, 1913, pp. 19-21; LACERDA, 1907, p. 16; POMBO, 1925, p.47; RIBEIRO, 1901, p. 21.

⁹⁹ BENEVIDES, 1911, p. 12; POMBO, 1925, p.45; SILVEIRA, 1924, pp. 31-32.

¹⁰⁰ GALANTI, 1913, p.21; LIMA, 1920, p. 08; POMBO, 1925, p.41.

¹⁰¹ SILVEIRA, 1924, p. 33.

¹⁰² LACERDA, 1907, p. 17.

Religião. – Nem todos professavam a mesma religião. Diversas tribus do norte pareciam render uma espécie de culto ao sol, á lua e a algumas constellações. Attribuiam a Tupan o supremo poder; a outras divindades inferiores, uma influencia secundaria, ora boa, ora má.¹⁰³

João Ribeiro também afirma que os indígenas não conheciam “Deus”;¹⁰⁴ outros afirmam que a existência de Deus era conhecida através de “Tupan” e outras divindades, geralmente ligadas às manifestações da natureza (trovão, a chuva)¹⁰⁵. O pagé é o elemento responsável pela religião, exercendo grande influência entre os indígenas.

A antropofagia continua como tema emblemático sobre a cultura indígena nos livros didáticos analisados. A prática antropofágica é descrita e são feitos juízos de valor a seu respeito. Em algumas obras, é representada enquanto elemento essencialmente da guerra; ou prática de sacrifício humano¹⁰⁶ e hábito alimentar em um “*banquete infernal*”:

(...) se distinguíam muito, um dos outros pelos costumes, sempre incultos, pela índole pacífica ou feroz ou ainda pelo hábito de comer carne humana, a qual não era de todas as tribus.¹⁰⁷

A *matança* – do prisioneiro, que se realizava depois de terem os vencedores engordado o infeliz inimigo, era uma das festas mais solenes. Reunia-se para ella a tribu inteira. Amarrado a um poste era o prisioneiro, no meio da musica, da dança e do maior regosijo publico, morto com um golpe da terrivel tangapema. Sem demora espotejavam-lhe o corpo, cozinhavam-no ou assavam-no, devorando-o em um banquete infernal (...).¹⁰⁸

Outro tema que continua muito abordado nas obras didáticas do início do século XX é a busca pela definição do “nível” ou período civilizatório dos povos indígenas, sobretudo, a partir de seus costumes, como enfatizado por Benevides e Galanti:

Relativamente ao período de civilização em que se achavam, na época da chegada dos portuguezes, póde-se affirmar que era o da pedra polida, pois faziam uso do fogo, e conheciam a arte ceramica. Entretanto, ignoravam completamente os processos de fusão dos metaes. As armas, os instrumentos e utensilios de que se serviam, são outros tantos testemunhos em favor do periodo da pedra polida.¹⁰⁹

O período de civilização – em que se achavam os selvagens do Brasil na época do descobrimento da Terra de Santa Cruz, é aquelle que denominam *neolithico*

¹⁰³ GALANTI, 1913, p.20.

¹⁰⁴ RIBEIRO, 1901, p. 22.

¹⁰⁵ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 45; LIMA, 1920, p. 08; POMBO, 1925, p.42.

¹⁰⁶ POMBO, 1925, p.41.

¹⁰⁷ RIBEIRO, 1901, p. 22.

¹⁰⁸ GALANTI, 1913, p.21.

¹⁰⁹ BENEVIDES, 1911, p. 12.

ou da pedra polida. Do período *paleolítico* ou da pedra lascada ainda não se encontrou vestígio algum.¹¹⁰

Para João Ribeiro, os índios possuíam a mais “*ínfima civilização*”¹¹¹, pois eram os “*incolas primitivos*” do Brasil¹¹². Os indígenas estariam ainda fixos no período da pedra polida¹¹³; estariam num “*grande atraso intelectual e moral*”¹¹⁴. O que continua a predominar quando se trata da cultura e do “nível” civilizatório dos índios ainda é a “ausência”, geralmente de elementos culturais ou de conhecimento: não conheciam “*Deus*”, nem “*lei*”¹¹⁵; não tinham religião ou “*culto algum*”¹¹⁶; ignoravam a “*fusão de metais*”¹¹⁷.

Algumas obras didáticas publicadas na Primeira República também dedicaram outras unidades para abordar os povos indígenas. O livro de João Ribeiro possui uma unidade intitulada “*A escravidão vermelha*”, na qual critica o “*tráfico vermelho*” e a exploração do trabalho escravo indígena, principalmente no Pará, onde os “*incolas primitivos*” substituíam o escravo negro¹¹⁸. Já Rocha Pombo dedica um capítulo à “*Confederação dos Tamoios*”, que teria sido o levante dos chefes destes indígenas contra aqueles que seriam, segundo o que seria a visão dos índios, os seus “*espoliadores injustos e deshumanos*”. Neste conflito, o tamoio Jaguanhara tornou-se o “*terror dos portugueses*”, deixando, por onde passavam, a devastação e o incêndio. Mas, tudo fora resolvido pelos padres Nobrega e Anchieta, que “*salvaram a colônia*”¹¹⁹. Em Rocha Pombo, observa-se uma mudança no tratamento acerca dos indígenas que, apesar de continuarem sendo o elemento hostil, também são aqueles que reagiram por injustiças cometidas pelos portugueses.

Nos livros analisados do início do século XX, também pude identificar que, além das unidades específicas, os livros didáticos mencionam os índios em outras unidades, relacionando os indígenas a algumas temáticas específicas, a maioria sendo as mesmas das obras didáticas do século XIX, todas no período colonial. Porém, além destes temas, no mapeamento realizados nos livros didáticos, constatei que, em algumas obras, há

¹¹⁰ GALANTI, 1913, p. 19.

¹¹¹ RIBEIRO, 1901, p. 21.

¹¹² RIBEIRO, 1901, p. 163.

¹¹³ BENEVIDES, 1911, p. 12; GALANTI, 1913, p.19; SILVEIRA, 1924, p. 31.

¹¹⁴ SILVEIRA, 1924, p. 28.

¹¹⁵ RIBEIRO, 1901, pp. 21-22.

¹¹⁶ LACERDA, 1907, p. 17.

¹¹⁷ BENEVIDES, 1911, p. 12.

¹¹⁸ RIBEIRO, 1901, pp. 62-63.

¹¹⁹ POMBO, 1925, pp.72-79.

novas referências aos indígenas em outros temas, como em relação a presença dos índios guaranis no território dos Sete Povos das Missões e o tema das “três raças” formadoras do Brasil, influenciada pelas teorias raciais que estavam em alta no país à época (ver Quadro 4).

Quadro 4: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1900-1920.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimento” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho em contato com indígenas.	
3. Capitânicas Hereditárias e hostilidades dos indígenas com colonos.	
4. Trabalho: Escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
5. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
6. Catequização e as Missões: padres Anchieta e Nóbrega (Século XVI).	
7. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
8. As três raças.	
9. Fundação do Maranhão e do Pará: hostilidades indígena e aldeamentos (XVII).	
10. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Jaguarari (Simão Soares) e Camarão (Poty).	
11. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
12. Índios guaranis no território dos Sete Povos das Missões (Século XVIII).	
13. Pombal e liberdade dos índios (Reinado de D. José I.: 1750-1777.).	

Em relação aos “Primeiros contatos entre índios e europeus”, os livros didáticos mantêm a ênfase nos primeiros encontros, ora amistosos, ora hostis, dos indígenas, sobretudo os Tupiniquins, com a expedição de Pedro Alvares Cabral, a presença na primeira missa no Brasil e durante as primeiras expedições¹²⁰. Os índios também são presentes na história de Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho, em suas relações com as filhas de indígenas e a seus serviços prestados para o processo de colonização do Brasil¹²¹. A exploração de pau-brasil e a escravidão indígena também é um tema tratado brevemente nas obras didáticas¹²².

A formação das Capitânicas Hereditárias ou “Donatárias” é marcada pelas guerras e hostilidades dos indígenas com os donatários e os colonos, sobretudo em Ilhéus, na

¹²⁰ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 36; LACERDA, 1907, pp.11-13; LIMA, 1920, p. 14; RIBEIRO, 1901, p. 11; SILVEIRA, 1924, p. 26.

¹²¹ BENEVIDES, 1911, p.15; DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 50; GALANTI, 1913, pp. 11-12; LACERDA, 1907, p. 19; LIMA, 1920, pp. 20-21; POMBO, 1925, pp. 25-29; RIBEIRO, 1901, pp. 19-21; SILVEIRA, 1924, p. 40.

¹²² GALANTI, 1913, p. 8; LACERDA, 1907, p. 31; LIMA, 1920, p. 18; POMBO, 1925, p. 24; RIBEIRO, 1901, pp. 18-19; SILVEIRA, 1924, pp. 40-41.

Bahia¹²³ e na Paraíba, que passou “*cinco annos de guerra com os Goytacazes*”¹²⁴. Para João Ribeiro, a causa dos “*tumultos*” com os índios nas capitânicas foi, principalmente, a escravidão¹²⁵. Em relação à constituição das Capitânicas Hereditárias, a Confederação dos Tamoios continua enquanto um dos principais temas, chegando a contar com uma unidade na obra de Rocha Pombo intitulada “*Confederação dos Tamoios*”¹²⁶. Este evento continua enquanto tema central acerca da hostilidade ou agressão dos indígenas para com a colonização portuguesa¹²⁷, como enfatizado pelos autores das obras:

Não ha duvida que mal apercebido tinha andado Mem de Sá quando se limitára a desalojar os francezes do forte *Coligny*.

O maior numero de intrusos, aos azares da rendição, incondicional, preferiram a sorte dos seus alliados, os indigenas.

Mettendo-se com estes pelos sertões, pregaram por toda a parte uma especie de guerra santa contra os portuguezes, movendo habilmente uma geral animadversão contra os homens de S. Vicente, dos quaes já tinham recebido os selvagens algumas lições de escarmento.

Centenares de chefes tamoios levantaram-se contra aquelles estrangeiros, que consideravam como seus espoliadores e deshumanos; e, instigados e dirigidos pelos francezes, prepararam contra a colonia portugueza uma das mais temerosas refregas a que teve ella de reistir.

(...)

Por fim, numa aliança geral, que ficou sendo conhecida na historia pelo nome de *confederação dos Tamoios*, planeam um ataque decisivo a S. Paulo.

Os chefes reunidos tomam a deliberação de destruir completamente a colônia, exterminando os habitantes ou forçando-os a sahir do paiz.¹²⁸

De 1560 a 1562 foi grande a prosperidade da colônia, e marchavam admiravelmente os negocios publicos, quando, açulados pelos Francezes, reuniram-se os Indios na celebre Confederação dos Tamoios, que concebeu o plano de atacar e arrazar a cidade de S. Paulo.¹²⁹

Confederação dos Tamoios.

Ao sul do paiz um sério perigo ameaçava o domínio portuguez: ao tamoios haviam-se reunido innumeraveis outras tribus, formando uma terrível confederação. Estes indigenas, chefiados por Jaguanharo e Araray, atacaram a villa de S. Paulo, defendida valorosamente pelos índios convertidos de Tibereçá, secundado pelos padres (1562).¹³⁰

Em Rocha Pombo, apesar de salientar que os indígenas consideravam os lusitanos seus “*espoliadores*”, afirma, assim como Duque-Estrada, que os índios foram, na verdade,

¹²³ BENEVIDES, 1911, p.15; DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 49-50; GALANTI, 1913, pp. 24-25; LIMA, 1920, p. 24; POMBO, 1925, pp. 51-59; SILVEIRA, 1924, p. 57.

¹²⁴ LACERDA, 1907, p. 23.

¹²⁵ RIBEIRO, 1901, pp. 40-41.

¹²⁶ POMBO, 1925, pp. 76-79.

¹²⁷ BENEVIDES, 1911, pp.22-24; DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 60-61; GALANTI, 1913, p. 29; LACERDA, 1907, p. 36; RIBEIRO, 1901, p. 104; SILVEIRA, 1924, pp. 91-93.

¹²⁸ POMBO, 1925, pp. 76-78.

¹²⁹ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 60.

¹³⁰ LIMA, 1920, p. 42.

manipulados pelos franceses para lutar contra os portugueses. Desta forma, os Tamoios são descritos atuando não de acordo com suas motivações ou interesses, deixando de ser sujeitos de sua própria história.

A catequização e as missões jesuíticas, sobretudo dos padres Anchieta e Nobrega, no processo de “civilizar” os indígenas e garantir a colonização europeia, continuam enquanto temas centrais abordados nos livros didáticos¹³¹. Em João Ribeiro, o jesuíta é o elemento moral que trouxe a civilização aos selvagens que “*afluíam espontaneamente*”¹³².

A expansão territorial, relacionada às bandeiras ou às entradas dos paulistas, é tratada nos livros a partir dos conflitos dos “paulistas” com os jesuítas e a busca pela posse de indígenas¹³³. No Maranhão e Pará, os indígenas, sobretudo Tupinambás, são referidos enquanto elementos que foram hostis às expedições lusitanas de Castelo Branco e Pedro Teixeira¹³⁴; também, na região, é dada maior ênfase na presença da ação do padre Antônio Vieira junto aos indígenas¹³⁵.

Índios também são citados enquanto aliados na luta contra os holandeses, sobretudo o índio Simão Soares (Jaguarari) e Antônio Filipe Camarão (Poty); estes, que prestaram grandes feitos e adquiriram boa reputação entre os europeus, são enfatizados com seus nomes europeus¹³⁶.

Os indígenas também são referidos na Revolta de Beckman, no Maranhão (1684)¹³⁷, enquanto força de trabalho e as disputas pela escravização que a “*cobiça do colono fomentava*”¹³⁸. Além disto, é abordada a liberdade ou emancipação dos índios, sobretudo no Pará e Maranhão, decretada pelo Marquês de Pombal¹³⁹.

¹³¹ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 65-67; GALANTI, 1913, pp. 34-35; LACERDA, 1907, p. 31; LIMA, 1920, pp. 32-33; POMBO, 1925, pp. 66-70; RIBEIRO, 1901, pp. 74-77; SILVEIRA, 1924, pp. 60-68.

¹³² POMBO, 1925, p. 68.

¹³³ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 101-105; GALANTI, 1913, p. 72; LIMA, 1920, pp. 78-79; POMBO, 1925, p. 145; RIBEIRO, 1901, pp. 148-162; SILVEIRA, 1924, pp. 182-192.

¹³⁴ BENEVIDES, 1911, pp.26-27; DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 81; GALANTI, 1913, pp. 42-44; LIMA, 1920, p. 54; POMBO, 1925, pp. 105-107; RIBEIRO, 1901, pp. 108-109; SILVEIRA, 1924, pp. 127-132.

¹³⁵ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 95-98; GALANTI, 1913, pp. 73-74; POMBO, 1925, pp. 150-152; RIBEIRO, 1901, pp. 171-172; SILVEIRA, 1924, p. 67.

¹³⁶ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 89; GALANTI, 1913, p. 50; LACERDA, 1907, p. 62; LIMA, 1920, p. 72; POMBO, 1925, p. 121; RIBEIRO, 1901, p. 125; SILVEIRA, 1924, p. 159.

¹³⁷ GALANTI, 1913, pp. 75-77; LIMA, 1920, p. 80; POMBO, 1925, pp. 153-156; SILVEIRA, 1924, pp. 202-205.

¹³⁸ RIBEIRO, 1901, p. 196.

¹³⁹ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 122; GALANTI, 1913, p. 91; RIBEIRO, 1901, p. 142; SILVEIRA, 1924, p. 198.

Em relação ao tema da presença dos índios guaranis no território dos Sete Povos das Missões, é dada a ênfase na presença jesuítica na região, no ódio dos indígenas em relação aos portugueses e no impedimento da exploração desses indígenas das “barbaridades” cometidas pelos bandeirantes paulistas¹⁴⁰.

Um novo tema, que passa a compor a narrativa dos livros didáticos do período, é o das “três raças” formadoras do Brasil, que fazia parte das teorias raciais e do discurso da identidade nacional brasileira desde o XIX. Nas obras, nas quais identifiquei tal temática, a visão sobre os três elementos formadores do país, o seu contato e a “mistura” entre eles é bem negativa, como assim também era nas obras da intelectualidade brasileira que discutiram sobre o tema, como enfatizam alguns autores em suas obras didáticas:

As três raças. A Sociedade.

Logo cedo no Brasil, na sua capital, como nas demais povoações, a obra da civilização foi deturpada pelo conflito das raças, disfarçado em democracia, fructo antes da luxúria que da piedade dos peninsulares. Desde o primeiro momento o branco, o índio e o negro se confundem. O contacto das raças inferiores com as que são mais cultas sempre desmoralisa e deprava a umas e outras.¹⁴¹

Desde cedo começou o contacto das tres raças, que em muitos pontos se fundiram, concorrendo, pela mescla ou mistura, para a formação de uma grande parte da população brasileira.

Examinemos separadamente cada um desses tres elementos:

1.º O Branco. Era contituido pelos Portuguezes, (alguns fidalgos), mais a maior parte formada de plebeus e degredados, ou aventureiros sem escrúpulos, que vinham em busca de fortuna, entregavam-se á vida dissoluta e cultivavam todos os vícios, principalmente o jogo e a embriaguez. (...).

2.º O Negro. Foi o verdadeiro elemento economico e criador deste paiz, que prosperou e enriqueceu á custa do seu trabalho; sem ele a colonisação teria sido impossivel. Além disso, foi o negro o principal formador da raça mestiça e genuinamente brasileira, que no fim de dous seculos pugnava já pela autonomia.

3.º O Índio. Este elemento quasi nada contribuiu para o desenvolvimento economico e moral do Brasil, a não ser um pouco no extremo norte, e no auxilio prestado nas capitánias de S. Vicente e Santo Amaro, onde se deu em maior escala o cruzamento de europeus com mulheres indias.¹⁴²

O primeiro fructo das aberrações toleradas, e logo permittidas, foi o abastardamento geral das tres raças que se encontravam.

E dizemos – abastardamento – em vez de fusão regular e legitima, porque, de facto, o que se fez no Brasil não foi mais que um amalgama dos elementos mais degradados das tres raças: – o índio, submetido pela força; – o africano, rebaixado até a animalidade; – e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a America tangido de cobiça.¹⁴³

¹⁴⁰ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 116-120; LIMA, 1920, pp. 92-94; POMBO, 1925, p. 164; RIBEIRO, 1901, pp. 274-275.

¹⁴¹ RIBEIRO, 1901, p. 67.

¹⁴² DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 67.

¹⁴³ POMBO, 1925, p. 66.

Na obra de João Ribeiro, há a unidade “*As três raças. A Sociedade*”, na qual o autor aborda a presença de “três raças” que estariam presentes no Brasil e influenciaram na formação da sociedade brasileira¹⁴⁴. Inicialmente, Ribeiro afirma que a “*obra da civilização*” no país foi deturpada pelo contato das raças (o branco, o índio e o negro), disfarçado em “*democracia*”, pois representou a relação de raças “*inferiores com as que são mais cultas*” e “*superior*”, que acabaram por se desmoralizar mutuamente¹⁴⁵. Neste sentido, o “branco”, acabou dissolvendo aqui a sua “*vida moral*” e passou, inclusive, a evitar o trabalho diante da exploração da escravidão de negros e índios¹⁴⁶.

João Ribeiro finaliza destacando que as três “raças” formariam a nacionalidade brasileira futura, mas pensa essas “raças” de forma hierarquizada: o branco é o elemento “*inteligente*” colonizador; o negro, que é considerado pelo autor o mero “*fructo da escravidão*”, é o elemento “*servil*” e econômico do país, sem a qual a colonização seria impossível; já o indígena, elemento “*indolente*”, pouco contribuiu e contribui para a formação do Brasil.¹⁴⁷ Ribeiro também critica a formação e a presença da “*raça mestiça*” no país, que não vê como algo positivo¹⁴⁸.

Osório Duque-Estrada trata da questão das três raças e da “mistura” das mesmas na formação do povo brasileiro. Sua visão dos grupos raciais é negativa, mas, sobretudo, do português (colonos) e do indígena que “*quasi nada contribuiu para o desenvolvimento econômico e moral do Brasil*”. Já o negro e a “raça mestiça”, formada a partir dele, são vistos por Duque-Estrada de forma positiva; o negro é enfatizado enquanto elemento verdadeiramente produtivo e criador do país. Porém, o contato das três raças no Brasil suscitou “grandes conflitos”, só mediados pela ação dos jesuítas na instrução e na regeneração dos costumes e da moralidade¹⁴⁹.

Rocha Pombo também trata da questão racial no Brasil, na unidade “*Os primeiros colonos*”, na qual trata do primeiro século da colonização do Brasil, com a chegada dos colonos portugueses, do seu trato “*deshumano*” para com a “*raça indígena*” até a posterior chegada em massa dos africanos como escravos. O negro, neste contexto, é visto

¹⁴⁴ Segundo a historiadora Vera Lucia Cabana Andrade, João Ribeiro fez parte daquela intelectualidade que buscou reinterpretar a sociedade brasileira, sua história e realidade, a partir de estudos antropológicos, étnicos e culturais, que apontaram para a valorização da questão racial, da organização social, política, e de trabalho enquanto elementos fundamentais para se compreender o Brasil. Ver ANDRADE, 2013, pp. 186-193.

¹⁴⁵ RIBEIRO, 1901, p. 67.

¹⁴⁶ RIBEIRO, 1901, p. 68.

¹⁴⁷ RIBEIRO, 1901, pp. 70-72.

¹⁴⁸ RIBEIRO, 1901, p. 67.

¹⁴⁹ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 67-68.

como o elemento mais forte e resistente ao trabalho do que o índio¹⁵⁰. Rocha Pombo destaca que no Brasil houve, desta forma, o “*abastardamento*” (alteração para pior) com o encontro e o “*amalgama*” (mistura) dos elementos mais degradados das “*tres raças*”: o índio, é o elemento “*submetido pela força*”; o africano, o “*rebaixado a animalidade*”; e o europeu, que “*vinha dos presídios*” ou que vinha cheio de cobiça. O resultado disto, foi um grande número de erros na formação do Brasil e do estigma que marcaria a nacionalidade brasileira¹⁵¹.

Alfredo da Silveira, ao abordar a formação nacional brasileira, trata de portugueses, indígenas e negros; cita Silvio Romero na unidade sobre “*Os jesuítas*”, ao afirmar que este intelectual considerava os padres jesuítas responsáveis pelo progresso do país e as principais fontes para se pesquisar o passado colonial¹⁵²; na unidade sobre as “*Bandeiras*”, usa com mais frequência o termo raça ao se referir aos portugueses enquanto principal elemento na formação nacional, sobretudo jesuítas e bandeirantes¹⁵³.

Joaquim de Lacerda não pensa o Brasil em sua obra através de uma perspectiva da formação nacional a partir das três raças, nem chega a utilizar o termo “raça” em sua obra. Raphael Galanti usa o termo raça somente ao abordar os tupis enquanto “*Raça principal*” entre as indígenas no Brasil¹⁵⁴ e José Benevides usa também o termo “raça” ao abordar a presença de duas “*raças principaes*” indígenas no Brasil, tupis e tapuyas¹⁵⁵.

Os livros do início do século XX, no que diz respeito ao lugar ocupado pelos povos indígenas, são bem semelhantes as obras dos autores do Oitocentos, mantendo a tradição seletiva de se enfatizar a presença dos índios na história do país, predominantemente, no passado colonial e raramente esses são pensados enquanto sujeitos de sua própria história.

De acordo com os dados dos quadros 3 e 4, no que diz respeito aos temas que tratam a temática indígena, faço algumas ponderações: no quadro 3, há um tema de história do período “pré-histórico” (quando tratam da origem e migração dos índios); um tema citado do período imperial (decreto de 1833 sobre proteção do índio assemelhando-o ao órfão); um do período republicano (decreto de 1910 sobre proteção do índio). Ainda baseado no quadro 3 (unidade específica), no período colonial temos seis temas na unidade específica que tratam sobre a etnografia indígena. No quadro 4 (outras unidades),

¹⁵⁰ POMBO, 1925, pp.64-66.

¹⁵¹ POMBO, 1925, p.66.

¹⁵² SILVEIRA, 1924, p. 62.

¹⁵³ SILVEIRA, 1924, p. 183.

¹⁵⁴ GALANTI, 1913, p.15.

¹⁵⁵ BENEVIDES, 1911, p. 9.

há treze temas em outras unidades nos livros que citam ou se referem brevemente acerca dos povos indígenas, mas também no período colonial. Desta forma, no período colonial, os povos indígenas são abordados em aproximadamente 19 temas. A partir destes dados, pude elaborar um gráfico a respeito da quantidade de conteúdos e dos períodos históricos nos quais são tratados os indígenas (ver Gráfico 2).



Face ao exposto, o gráfico 2 deixa bem claro que aos povos indígenas continuou sendo destinado um lugar na História do Brasil, predominantemente, no período colonial, nos livros didáticos do início do século XX. Algumas obras tratam sobre um novo tema, a formação da sociedade brasileira, a partir das “três raças”, sem se considerar que isto fosse algo positivo, como nas obras de João Ribeiro, Duque-Estrada e Rocha Pombo. Nestes, a ação dos colonos em relação aos povos indígenas passa também a ser criticada, sendo considerada, em alguns casos, desumana e injusta.

Em relação à representação dos indígenas, busquei identificar que termos foram utilizados para se referir aos índios nos livros didáticos analisados do início do século XX. Os termos genéricos “índio” ou “indígena”, para englobar um grande número de povos continua presente, além do uso dos nomes de algumas “tribus”. A expressão “selvagem” também continua sendo muito utilizada nas obras didáticas. De acordo com o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Candido de Figueiredo¹⁵⁶, no período, o termo “Selvagem” correspondia ao elemento (adjetivo) relativo à “selva” ou próprio dela;

¹⁵⁶ O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Candido de Figueiredo foi publicado originalmente entre 1899 e 1901. Os dois primeiros volumes desta edição estão disponíveis em: <https://archive.org/details/novodicionariod00figuogoo>. Para esta pesquisa foi utilizada a sua última edição que foi publicada em 1913 e foi digitalizada e disponibilizada on line pelo Projeto Gutenberg.

ou enquanto (substantivo) homem “selvagem”, “sem cultura”, “inculto”, “agreste”, “bruto” e “bravio”¹⁵⁷ (bravo)¹⁵⁸. O termo “selvagem”, desta forma, mantém praticamente o mesmo significado do século XIX.

Nos livros didáticos, o termo “selvagem” é utilizado para se fazer referência à cultura considerada “atrasada” e ao caráter não civilizado dos indígenas. Caramuru, civilizado, exerceu o “*predominio sobre os selvagens*”¹⁵⁹. Todos estes “*selvagens do Brasil*” falariam dialetos derivados do tupi¹⁶⁰. “Selvagem” também é associado ao território geográfico e à natureza do país. O território do Brasil era habitado por “*índios selvagens*”¹⁶¹, que viviam “*entregues à natureza*”¹⁶²; o “*Brasil selvagem*”, Pindorama, a região das palmeiras era composta pelos seus “*selvagens habitantes*”¹⁶³. Neste sentido, em substituição ao termo “*selvagem*”, alguns autores também passam a usar “*selvícola*”, o morador da selva¹⁶⁴.

O termo “*selvagem*” continua ligado ao caráter hostil, agressivo, dos povos indígenas. Enquanto hostis, são tratados se utilizando o termo genérico “índio”, ou “selvagem” ou ainda nomeando a “tribu”, como salientado pelas obras didáticas:

Para maior embaraço ao governo de Duarte da Costa repetiram-se frequentemente as aggreções dos selvagens, chefiados pelo terrível Cunhambebe, e vieram ainda os Francezes estabelecer-se na bahia do Rio de Janeiro.¹⁶⁵

Em Vitoria do Espirito Santo, a guerra foi terrível e custou a vida de muitos colonos.
Em toda parte, as povoações e as *fazendas* eram assaltadas.
Os selvagens, num tropel de fúrias, andavam ás multidões, a farejar portugueses, mamelucos, deixando, por onde passavam, a devastação e o incêndio.¹⁶⁶

Os religiosos tiveram que lutar contra o costume da antropofagia dos “*selvagens*”¹⁶⁷. Os “*selvagens aggrediram*” os colonos da Bahia; revoltaram-se no

¹⁵⁷ FIGUEIREDO, Candido de. *Novo Diccionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Editôra Tavares Cardoso e Irmão, 1913. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/31552>>. Acesso em: 30 de nov. de 2019. p. 1818.

¹⁵⁸ FIGUEIREDO, 1913, p. 306.

¹⁵⁹ RIBEIRO, 1901, p. 19.

¹⁶⁰ GALANTI, 1913, p.19.

¹⁶¹ BENEVIDES, 1911, p. 10; LACERDA, 1907, p. 14.

¹⁶² RIBEIRO, 1901, p. 21.

¹⁶³ LIMA, 1920, p. 06.

¹⁶⁴ BENEVIDES, 1911, p. 12; SILVEIRA, 1924, p.19.

¹⁶⁵ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 59.

¹⁶⁶ POMBO, 1925, p. 77.

¹⁶⁷ LACERDA, 1907, p. 31.

Espirito Santo; tentaram destruir a capitania de Pernambuco; formaram a Confederação dos Tamoios, e aliaram-se com os franceses¹⁶⁸.

Outro termo que passa ser mais utilizado enquanto substantivo e adjetivo nas obras didáticas é o de “*bárbaro*”¹⁶⁹, relacionado à questão do “atraso” cultural, sobretudo quando se referem aos “*tapuyas*”¹⁷⁰, e quando da atitude hostil dos indígenas em relação aos portugueses e em impedir a “conversão” e “civilização” pelos religiosos¹⁷¹. Os Tamoios, por onde passavam, deixaram a devastação; somente os jesuítas conseguiram aplacar a “*cólera dos bárbaros*”¹⁷².

O termo “*gentio*”¹⁷³ continua sendo utilizada em algumas obras quando se trata da religião dos povos indígenas e, sobretudo, o contato com os religiosos, no que diz respeito ao processo de catequização dos índios¹⁷⁴, como salientado por Galanti:

Serviços geraes. – Desde que em 1549 chegaram ao Brasil, até o dia em que foram expulsos, entregaram-se os jesuítas com notável afincio á conversão do gentio, á reforma dos costumes, á instrução religiosa, litteraria e civil do povo em geral, sem distincção de côr, classe ou condição. Pretaram estes serviços de continuo nos seus collegios da Bahia, do Espirito Santo, do Rio de Janeiro, de S. Vicente, de Piratininga, de Olinda, do Maranhão e do Pará; em todas numerosas aldêas que formaram, e em qualquer outra parte em que estiveram.¹⁷⁵

Os indígenas catequizados e “civilizados” continuam sendo representados enquanto elementos submissos em relação aos europeus. Os jesuítas seriam os principais elementos que induziriam os indígenas a “*reconhecer o domínio de Portugal*”¹⁷⁶. Em contato com o europeu, passaram a afluir espontaneamente para as vilas dos colonos, como São Vicente¹⁷⁷, e a prestar “*deveres para com o Estado*”¹⁷⁸.

Um novo termo é utilizado por João Ribeiro para se referir aos indígenas: o “*incola*”¹⁷⁹. Este é utilizado, sobretudo, para se referir ao índio enquanto morador ou

¹⁶⁸ GALANTI, 1913, p.28.

¹⁶⁹ Que “*não tem civilização; rude; selvagem*”, em FIGUEIREDO, 1913, p. 254.

¹⁷⁰ BENEVIDES, 1911, p. 12; POMBO, 1925, p.78; RIBEIRO, 1901, p. 27.

¹⁷¹ GALANTI, 1913, p.34.

¹⁷² POMBO, 1925, pp.77-78.

¹⁷³ Aquele que “*segue a religião pagã; idolatra*”; ou ainda, “*grande quantidade de gente*”, em FIGUEIREDO, 1913, p. 950.

¹⁷⁴ DUQUE-ESTRADA, 1919, pp. 67-68; GALANTI, 1913, p.93; POMBO, 1925, p.62.

¹⁷⁵ GALANTI, 1913, p.93. No trecho “*povo em geral*” há uma nota de rodapé na mesma página fazendo referências aos “*distintos brasileiros*”.

¹⁷⁶ GALANTI, 1913, p.33.

¹⁷⁷ POMBO, 1925, p.68.

¹⁷⁸ RIBEIRO, 1901, p. 167.

¹⁷⁹ Que é “*morador; habitante*”, em FIGUEIREDO, 1913, p. 1073.

habitante das terras do Brasil¹⁸⁰. Em Ribeiro, o “*incola*” também era o elemento “*primitivo*” que vivia no Brasil¹⁸¹.

O indígena, enquanto elemento submisso, força de trabalho livre ou escravizado continua não sendo tão enfatizado nos livros didáticos publicados na Primeira República; o trabalhador escravizado é principalmente representado pelo negro africano. O indígena ainda é relacionado, brevemente, no trabalho de extração do pau-brasil e enquanto elemento de disputa entre colonos e missionários jesuítas. O autor que chega a dar um maior destaque ao indígena enquanto elemento do trabalho escravo é João Ribeiro, na unidade “*A Escravidão Vermelha*”, como já discutido.

O pajé, quando os livros tratam sobre a religião dos povos indígenas, continua a ser pensado enquanto elemento místico, ligado às práticas de cura e, sobretudo, enquanto “*oráculo*”, “*sacerdotes*” e “*conhecedor do futuro*” muito influentes¹⁸²; ainda representados com o uso de termos como “*feiticeiros*” e “*advinhadores*”¹⁸³ ou o elemento que vivia “*mysteriosamente*” e exercia grande poder¹⁸⁴:

Seus pagés erão pretendidos feiticeiros e adevinhadores, que vivião retirados em palhoças e em grutas, e exerciam immenso império nos ânimos dos selvagens.¹⁸⁵

Gozava entre elles de illimitada influencia o Pagé, representante da religião, visto como passava por conhecedor do futuro, de todas as doenças e de seus remedias. Vivia mysteriosamente e pronunciava seus oraculos ao som do maracá.¹⁸⁶

Deste modo, os pajés, tradicionalmente feiticeiros e charlatães, exerceriam o seu poder, controlavam os indígenas por intermédio de sua imensa influência e de suas prática mágicas misteriosas.

De acordo com as perspectivas educacionais da época, bem claras nos currículos estabelecidos pelas reformas educacionais, o ensino escolar de história continuava enquanto elemento importante para o despertar do patriotismo e transmitir valores morais e cívicos, através das lições dos personagens “notáveis” da história do país, mantendo a perspectiva do ensino escolar de história do Oitocentos. Neste sentido, busquei analisar

¹⁸⁰ RIBEIRO, 1901, p. 75.

¹⁸¹ RIBEIRO, 1901, p. 163.

¹⁸² BENEVIDES, 1911, p. 11; GALANTI, 1913, pp.20-21; SILVEIRA, 1924, p.33.

¹⁸³ LACERDA, 1907, p. 17.

¹⁸⁴ LIMA, 1920, p. 08.

¹⁸⁵ LACERDA, 1907, p. 17.

¹⁸⁶ BENEVIDES, 1911, p. 11.

as obras selecionadas do início do século XX, a fim de compreender qual seriam os sujeitos históricos de quem se poderia “*tirar lições*” e, desta forma, identificar a presença da vocação moral e cívica do ensino escolar de História no período.

Assim como nas obras didáticas do XIX, os livros analisados, do início do XX, dão ênfase no protagonismo e na boa índole de europeus, sobretudo, os grandes personagens. Pedro Álvares Cabral, herói¹⁸⁷ “*destemido e leal*”¹⁸⁸, continua sendo elemento de destaque na gênese da história do país. Porém, são os europeus que passam a promover o processo colonizador, que são os principais portadores de qualidades e valores. Caramuru, o primeiro a se impor sobre os “*selvagens*”¹⁸⁹, foi homem de veneração e muito “*respeitado*”¹⁹⁰. Entre os governadores, Thomé de Sousa é o “*valeroso cavalleiro*”¹⁹¹ “*prudente*” e “*benigno*”¹⁹², que prestou grandes serviços à Coroa portuguesa. Mem de Sá, “*prudente e enérgico*”¹⁹³, foi o homem de “*bom desempenho*” que conseguiu manter a ordem e a harmonia nos domínios lusitanos¹⁹⁴.

Os bandeirantes, como Antônio Raposo e Domingos Jorge Velho, passam a ocupar um maior destaque na história do país, nos livros didáticos da época. Apesar das violências cometidas na “*caça de indígenas*”, foram os exploradores e aventureiros do interior; os “*destemidos*”¹⁹⁵ sertanejos de “*proverbial audácia e paixão cavalheiresca*”¹⁹⁶, de “*virtude*” e “*resignação*”¹⁹⁷. O bandeirante, que teria “*revelado á coroa portugueza as riquezas*”, encarnava, segundo Antônio Silveira, as “*virtudes de uma raça sadia e vigorosa*”¹⁹⁸.

No Pará, Pedro Teixeira continua sendo o grande explorador e conquistador, que estabeleceu os domínios portugueses na região¹⁹⁹ e foi incumbido de expedições contra os “*selvagens*”, realizando as lutas contra os “*barbaros*”²⁰⁰.

¹⁸⁷ POMBO, 1925, p.19.

¹⁸⁸ SILVEIRA, 1924, p. 19.

¹⁸⁹ RIBEIRO, 1901, p. 19.

¹⁹⁰ GALANTI, 1913, p.12; POMBO, 1925, p.26.

¹⁹¹ SILVEIRA, 1924, p. 77.

¹⁹² POMBO, 1925, pp.62-63; RIBEIRO, 1901, p. 59.

¹⁹³ POMBO, 1925, pp.72-73;

¹⁹⁴ BENEVIDES, 1911, p. 24.

¹⁹⁵ GALANTI, 1913, p.85.

¹⁹⁶ POMBO, 1925, pp.146-147.

¹⁹⁷ RIBEIRO, 1901, p. 153.

¹⁹⁸ SILVEIRA, 1924, p. 19.

¹⁹⁹ RIBEIRO, 1901, p. 146.

²⁰⁰ GALANTI, 1913, p.44.

Porém, foram os religiosos os verdadeiros responsáveis pela moralidade e civilização no Brasil, sobretudo o jesuíta. Foi este, para João Ribeiro, o “*elemento moral d’essa sociedade que florescia*”, principalmente porque era o pregador de princípios e combatia maldades e as “*relações ilícitas que destruíam o respeito*”²⁰¹. Os padres, responsáveis pela conversão dos “gentios”, desempenhavam suas funções com “*audácia e confiança*”²⁰², exercendo no Brasil grande influência moral e civil²⁰³.

Os jesuitas, “*sinceros*” nas suas crenças e pela sua “*intelligencia*” foram os grandes “*pioneiros da civilização*”²⁰⁴ do Brasil. Neste contexto, continuam a ocupar lugar de destaque José de Anchieta e Manoel da Nobrega, os “*celebres homens de muitos esforços*”²⁰⁵ que vieram prestar os “*bons costumes*”²⁰⁶. Na Amazônia, destacou-se Antônio Vieira, o jesuíta celebre, “*corajoso*”, “*entusiasmado*”, “*prudente*”²⁰⁷ e considerado “*um dos mais hábeis diplomatas do seu tempo*”²⁰⁸.

Ao contrário dos grandes personagens europeus, alguns autores passam a ver os colonos comuns de forma negativa, devido ao corrompimento de seus valores morais. Para João Ribeiro, no Brasil, colonos eram corrompidos pela ociosidade e o luxo, o que gerava a “*depravação da energia e a dos costumes*”. Na obra de Duque-Estrada, são elementos “*sem escrupulos*” que “*cultivavam todos os vícios*”²⁰⁹. Corrompidos, muitos colonos passaram levar uma vida de “*libertinagem*” e a praticar muitas “*atrocidades*” contra os indígenas²¹⁰. Isto ocorria porque muito já possuíam um espírito “*ávido*” e também muitos acabavam por adotar a “*indolência e os costumes dos naturaes*”, tornando-se “*turbulentos*” e “*deshumanos*”²¹¹, cometendo, inclusive, muitos excessos com os povos indígenas²¹². Marcados, assim, pela “*deshumanidade e avareza*”, os colonos portugueses estavam entregues a todo tipo de “*vícios e crimes*”²¹³. Neste

²⁰¹ RIBEIRO, 1901, pp. 74-75.

²⁰² POMBO, 1925, p.62.

²⁰³ GALANTI, 1913, p.33.

²⁰⁴ SILVEIRA, 1924, pp. 60-61.

²⁰⁵ POMBO, 1925, p.67.

²⁰⁶ RIBEIRO, 1901, p. 60.

²⁰⁷ POMBO, 1925, pp. 150-152.

²⁰⁸ RIBEIRO, 1901, p. 170.

²⁰⁹ DUQUE-ESTRADA, 1919, p. 67.

²¹⁰ RIBEIRO, 1901, p. 75.

²¹¹ RIBEIRO, 1901, pp. 68-70.

²¹² POMBO, 1925, p.64.

²¹³ GALANTI, 1913, p.34.

contexto, os jesuítas, em suas ações civilizadoras, também tinham que “*lutar contra a cobiça e a lascívia dos colonos*”²¹⁴.

Nos livros didáticos, os indígenas continuaram a ser enfatizados em sua índole “*feroz*”²¹⁵. O “*selvagem*”, sempre “*inculto*”, era de “*natureza indolente, não podia e não gostava de trabalhar*”²¹⁶. Segundo João Ribeiro, os índios foram “*embrutecidos pela selvageria*”²¹⁷ e eram o elemento étnico que, sendo indolente, “*pouco contribuiu e contribue ainda pouco no desenvolvimento econômico e moral do país*”²¹⁸. Alfredo Balthazar da Silveira busca definir a “*índole*” das diversas “tribus” dos “*selvícolas*”: os *cahetés*, antropófagos, eram de “*índole perversa*”; os *Potiguaras* eram “*valentes e cruéis*”; os *apinagés*, “*indomáveis e ferozes*”; os *aymores*, “*impetuosos e violentos*”²¹⁹. Já os *botocudos*, que seriam descendentes dos *aymorés*, tinham uma “*maldade requintada*”; os *chavantes* eram “*inclinados à pilhagem*”; os *tamoyos* eram dotados de “*temperamento exaltado*”, sempre organizavam os seus bandos para “*guerrear*”; os *goytacazes*, também antropófagos, eram portadores de um “*genio indomável*”²²⁰. Os indígenas, entregavam-se a “*orgias*”, sobretudo quando do falecimento de algum “chefe”, quando era comum cometer pecados como o da “*gula*”²²¹.

Apesar do “*atraso em que se encontrava*”, o “*silvícola*” possuía qualidades como ser “*denodado nos combates*”, “*violentíssimos*” na defesa de sua dignidade e “*leaes nos compromissos*”²²². Já as “tribus” consideradas aliadas e que teriam bem recebido os portugueses são descritas com boas índoles, como os primeiros tupiniquins que tiveram relações com Cabral eram “*cordatos e hospitaleiros*”²²³.

Os indígenas nomeados, e a quem são atribuídos valores, continuam sendo os elementos do período colonial, sobretudo os aliados. Araryboia, o “*famigerado*” aliado de Estácio de Sá²²⁴; Tibiriçá, o aliado de João Ramalho, fundamental na colonização²²⁵ e que, com um “*valor feroz*”, combateu os Tamoios²²⁶; o índio Poty, combatente corajoso

²¹⁴ LACERDA, 1907, p. 31.

²¹⁵ POMBO, 1925, p.77.

²¹⁶ RIBEIRO, 1901, pp. 22-23.

²¹⁷ RIBEIRO, 1901, p. 62.

²¹⁸ RIBEIRO, 1901, p. 71.

²¹⁹ SILVEIRA, 1924, p. 29.

²²⁰ SILVEIRA, 1924, p. 30.

²²¹ POMBO, 1925, p. 42.

²²² SILVEIRA, 1924, p. 33.

²²³ LIMA, 1920, p. 08; SILVEIRA, 1924, p. 29.

²²⁴ BENEVIDES, 1911, p. 25; GALANTI, 1913, p.30; LACERDA, 1907, p. 156.

²²⁵ GALANTI, 1913, p.11; LACERDA, 1907, p. 21; POMBO, 1925, p.77.

²²⁶ GALANTI, 1913, p.29.

contra os holandeses²²⁷. Enquanto inimigos, são elementos negativos: o tamoio Jaguanhara tornou-se o “*terror dos portugueses*”²²⁸; Cunhambebe, de “*fama monstruosa*”, aterrorizava os lusitanos²²⁹, pois tinha como característica ser feroz, como salientado por Silveira:

Cunhambebe ou Quoniambebe, cujos actos de canibalismo mereceram referencias de André Thevet e de Hans Staden, que o descreveram, cheios de lidima repugnancia, havia assentado a sua tenda de operações em Cabo-Frio, cuja população, bem como a de Bertioga, soffreram bastante com a sua requintada ferocidade de sentimentos.²³⁰

João Ribeiro (1901) buscou sintetizar a “índole” de todos os sujeitos que constituiriam a “*nacionalidade futura*” do Brasil com suas devidas qualidades e contribuições: o branco, apesar de “*avido e atroz*”, é o elemento “*inteligente*”; o negro, o elemento “*servil*”; e o índio, apesar de “*altivo*”, é “*indolente*”²³¹. Desta forma, a definição da “*indole*” dos povos indígenas continuava dependendo de seus elementos culturais e de suas relações com os portugueses.

Nos livros didáticos publicados no período da Primeira República, a partir do início do século XX, nota-se predominantemente a manutenção do discurso histórico das obras do Oitocentos, que davam glórias ao português e aos grandes feitos de personagens lusitanos, que gozavam de uma posição de destaque na construção da nação brasileira²³².

Nos livros didáticos do início do século XX analisados, continua a narrativa da história do país baseada na perspectiva discursiva eurocêntrica. Desta forma, estavam as obras de acordo com os programas de história da Primeira República, que sugeriam estudos de história do Brasil a partir de 1500 e concentrados nas “*narrativas de viagens*” e nas “*biographias dos grandes homens*” ou dos “*brazileiros mais notaveis*”. Nesta o europeu se mantém enquanto elemento protagonista das ações (fundador, comandante, administrador, etc.) e portador de qualidades e valores positivos (é inteligente, prudente, hábil, etc.). Enquanto os indígenas continuam ocupando o seu lugar, predominantemente,

²²⁷ SILVEIRA, 1924, p.149.

²²⁸ POMBO, 1925, p.77.

²²⁹ RIBEIRO, 1901, p. 104.

²³⁰ SILVEIRA, 1924, p. 86.

²³¹ RIBIEIRO, 1901, p. 71-72.

²³² Ver BARBATO, Luis Fernando Tosta. Os portugueses no projeto de construção da identidade nacional brasileira: olhares oitocentistas. In: *Identidade Nacional Brasileira: história e historiografia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. pp. 43-48.

no período colonial, e sendo representados como o “*selvagem*”, hostil, escravizado ou submetido, não sujeito histórico agente na construção da nação e não portador de valores positivos (sempre feroz, indolente, violento, etc.). Neste período, isto, talvez, estivesse relacionado à busca da identidade brasileira a partir dos grupos raciais formadores da nação e, deste modo, aos reflexos das teorias raciais e da ideologia do branqueamento, muito presente na intelectualidade brasileira da época.

Neste sentido, diante do mapeamento dos livros didáticos e dos dados obtidos, elaborei um quadro comparativo acerca das representações e dos atributos legados aos europeus e aos indígenas (ver Quadro Comparativo 2).

Quadro Comparativo 2: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1900 a 1920.					
Europeus			Indígenas		
Nomeados	Representação	Valores	Nomeados	Representação	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Álvares Cabral; • Caramuru (Diogo Álvares); • Martim Affonso de Sousa; • Thomé de Sousa; • Mem de Sá; • Manuel da Nobrega; • José de Anchieta; • Antônio Vieira; • Pedro Teixeira; • Antônio Raposo; • Domingos Jorge Velho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobridor; • Explorador; • Fundador; • Pacificador; • Empreendedor; • Ilustre ou Celebre; • Civilizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência ou Sabedoria; • Ser valoroso; • Pacifismo; • Ser dedicado; • Ser Ativo ou Enérgico; • Confiança; • Avidéz; • Prudência; • Firmeza; • Valentia; • Ser Hábil; • Audácia; • Ser Desumano (colonos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Araryboia; • Cunhambebe; • Tebiriçá; • Jaguanhara; • Araray; • Aimberê; • Poty; • Jaguarari. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índio ou Indígena (genérico); • Selvagem; • Gentio; • Primitivo; • Selvícola; • Íncola; • Bárbaro; • Feiticeiro (pajé); • Guerreiro hostil; • Trabalhador escravo; • Catequizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maldade; • Ferocidade; • Crueldade; • Indolência; • Ser inculto; • Ser indomável; • Violência; • Gula; • Perversidade; • Valentia ou Coragem; • Ser exaltado; • Hospitalidade • Brandura.

Como discutido, entre o final do século XIX e início do XX, foi muito influente a busca pelo estabelecimento de uma identidade nacional brasileira baseada na ideia de povo, isto é, na representação dos três elementos que formaram o Brasil: o branco europeu, o negro e o indígena. Porém, o que os livros didáticos de História do Brasil analisados do período da Primeira República acabam por salientar é a presença de uma

ideia de identidade e de sociedade brasileira baseada em uma hierarquia racial e social, no qual os indígenas não eram considerados elementos em pé de igualdade em relação aos europeus, e nem aos negros, que teriam contribuídos mais ao país do que os primeiros habitantes do Brasil, os índios.

2.2. Ideologia da mestiçagem e o indígena no ensino escolar de História do Brasil.

Em 1930, após a “Revolução”²³³, assume o poder no Brasil o gaúcho Getúlio Vargas. Seu governo, segundo Marcos Napolitano, também seria marcado por uma forte ideologia nacionalista, para construir e inculcar um sentimento de “brasilidade” nas classes populares e, assim, melhor controlá-las²³⁴.

A questão era valorizar o Brasil e inventar uma brasilidade positiva, superando o período anterior que culpava a mistura de raças para explicar o “atraso nacional”. Segundo Napolitano, foi na trilha do movimento modernista brasileiro que se abriu uma nova perspectiva para se pensar a nacionalidade brasileira, a partir da valorização dos “tipos humanos” e da mistura racial presente no país²³⁵.

Para o historiador Carlos Guilherme Mota, este período foi marcado pelo que ele chamou de o “Redescobrimento do Brasil”, com as produções intelectuais posteriores à Revolução de 1930: “*Evolução Política do Brasil*”, de Caio Prado Junior (1933); “*Casa Grande & Senzala*”, de Gilberto Freyre (1933); “*Raízes do Brasil*”, de Sergio Buarque de Hollanda (1936); e “*História Econômica do Brasil*”, de Roberto Simonsen (1937)²³⁶. Dentre estas obras, a mais divulgada e comentada foi a de Gilberto Freyre, que, inspirada na antropologia cultural norte-americana, apresentou as novas teses sobre as relações raciais no Brasil²³⁷.

²³³ A “Revolução” de 30 é um dos temas polêmicos da historiografia brasileira. Boris Fausto faz uma análise histórica e historiográfica sobre o tema, chama de Revolução de 1930 e considera que houve um “*reajuste do sistema*” político, com a o fim da hegemonia da burguesia do café, que provocou um “*vazio de poder*” até o estabelecimento de um “*Estado de Compromisso*” com Vargas (ver FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1970). Já Edgar de Decca criticou a existência de uma “revolução” e que houve uma construção ideológica do evento enquanto fato histórico para representar e legitimar a memória histórica dos “vencedores” (Ver DECCA, Edgar de. *1930: o silêncio dos vencidos – memória, história e revolução*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.).

²³⁴ NAPOLITANO, Marcos. Estado Novo. In: *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 126.

²³⁵ NAPOLITANO, Marcos. A invenção da brasilidade: a vida cultural na “Era Vargas”. In: *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 136-137.

²³⁶ MOTA, Carlos Guilherme. Redescobrimento do Brasil (1933-1937). In: *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. pp. 27-32.

²³⁷ MOTA, 1990, p. 29.

A obra de Gilberto Freyre representou a permanência de uma tradição em pensar o país a partir da questão racial, somente realizando uma reinterpretação das discussões de fins do XIX e início do XX a partir da transformação da negatividade do mestiço em positividade e, desta forma, promovendo a difusão de uma ideologia da mestiçagem positiva, enquanto símbolo da identidade nacional do país²³⁸. Para Gilberto Freyre, os portugueses, historicamente, tinham uma predisposição para uma formação social híbrida e mestiça²³⁹. Desta forma, a sociedade brasileira se constituiu de forma híbrida e “*harmoniosamente quanto às relações de raça*”²⁴⁰. Segundo o historiador José Carlos Reis, “*Casa Grande & Senzala*” resolveu uma questão que indagava os intelectuais brasileiros: se a miscigenação tinha ou não causado danos ao país. Para Reis, a obra de Gilberto Freyre fez um “reelogio” à colonização portuguesa do Brasil e considerou a mestiçagem enquanto obra lusitana, que permitiu, no país, um encontro fraterno e democrático de “raças”²⁴¹. Para Roberto da Matta, isto acabou por cristalizar o “mito da democracia racial” no Brasil e esconder o racismo, a hierarquia social e a profunda injustiça social existente contra negros, índios e mulatos no país²⁴².

Vale lembrar que, durante o período, o governo brasileiro buscou desenvolver uma política Estatal a fim de promover a integração do país, no qual o indígena fazia parte fundamental. A questão indígena teve menção na Constituição de 1934, que determinava que cabia à União legislar sobre a “*Incorporação dos silvícolas à comunhão nacional*” (artigo 5.º, XIX, m). Segundo o sociólogo Antonio Cavalcante Almeida, a política indigenista do governo Vargas fora notadamente integracionista, fazendo parte de um projeto político mais amplo de construção do Estado-nação brasileiro, ainda influenciado pelo ideal de branqueamento²⁴³. O historiador Seth Garfield afirma que a busca pela apropriação do indígena pela política centralizadora varguista, sobretudo durante o

²³⁸ MATTA, 2001, p. 42; ORTIZ, Renato. Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 41; SKIDMORE, Thomas. O ideal do branqueamento depois do racismo científico. In: *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 192.

²³⁹ FREYRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003. pp. 66-70.

²⁴⁰ FREYRE, Gilberto. O indígena na formação da família brasileira. In: *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003. p. 160.

²⁴¹ REIS, José Carlos. Anos 1930: Gilberto Freyre – O reelogio da colonização portuguesa. In: *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. pp. 55-66.

²⁴² MATTA, 2001, pp. 46-47.

²⁴³ ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. *Interações*. Vol.19, Nº.3. Campo Grande, Jul/Set. 2018. pp. 618-619. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000300611>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

Estado Novo (1937-1945), fez parte de uma ampla política nacionalista preocupada com a unificação nacional, a defesa territorial e a configuração racial do Brasil. Isto acabou por gerar o desenvolvimento de uma política voltada para a integração dos índios, a partir da campanha governamental da Marcha para o Oeste, a busca para tornar os indígenas produtivos no interior do país, o estabelecimento do Dia do Índio (19 de abril) e o incentivo às pesquisas e publicações sobre povos indígenas. Porém, os resultados se apresentaram contraditórios, pois as políticas foram implementadas pelo Estado, sem consulta aos grupos indígenas e alguns grupos indígenas rejeitaram totalmente a política governamental²⁴⁴.

A questão da constituição do Estado-nacional também estava atrelada à formação de um novo sentimento de brasilidade, que tornou-se palavra de ordem por parte do governo, na década de 1930, e envolveria a educação das massas²⁴⁵. Em relação à educação no país, no início do Governo Provisório (1930-1934), o governo Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, através do Decreto n.º 19.402²⁴⁶. Este órgão federal seria responsável pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar (artigo 2º). O diretor do mesmo era o jurista e professor Francisco Luís da Silva Campos, que seria o responsável por promover as reformas do ensino em todo o país, nos primeiros anos do Governo Vargas, sobretudo, com ênfase ao ensino secundário e superior²⁴⁷. Uma reforma para o Ensino Primário seria publicada somente no ano de 1946, através do Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), portanto, já com Getúlio Vargas fora do poder.

Houve, também, a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, através do Decreto nº 19.850²⁴⁸, como órgão consultivo e para “*elevar o nível da cultura brasileira*” e fundamentar a “*grandeza da Nação*” (artigo 2º). No mesmo ano, seria

²⁴⁴ GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. Vol.20, n.39. São Paulo. 2000. pp. 15-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188200000100002>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

²⁴⁵ NAPOLITANO, 2017, p. 136.

²⁴⁶ BRASIL Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. *Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

²⁴⁷ O artigo 130 da Constituição de 1937 faria referência ao ensino primário, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do mesmo.

²⁴⁸ BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. *Crêa o Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

definida a nova organização do curso secundário do país através do Decreto nº 19.890²⁴⁹. O ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados: fundamental e complementar (artigo 2º). Em relação ao ensino de História, a disciplina seria História da Civilização, que integraria História Geral, da América e do Brasil, e estaria nos cinco anos do curso fundamental (artigo 3º) e no primeiro ano do curso complementar jurídico, para os candidatos à matrícula no ensino superior (artigo 4º). O Decreto nº 19.890 indicava que o ensino secundário, sobretudo do curso complementar, deveria ser ministrado por professores licenciados em nível superior por uma “*Faculdade de Educação, Ciências e Letras*” (artigo 12, parágrafo § 1.º).

Segundo Circe Bittencourt, foi entre o final do século XIX e meados do século XX que se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização, que fundamentava-se em bases “científicas” e seria incorporada aos programas das escolas secundárias ou ginásios²⁵⁰. Porém, no Primário, o ensino escolar de História da Civilização Brasileira também seria presente, já que livros didáticos foram publicados para dar conta de tal disciplina²⁵¹.

O Ministério da Educação e Saúde Pública publicou, primeiro, o programa de ensino secundário fundamental, no Diário Oficial do dia 31 de julho de 1931, de acordo com o que tinha sido definido no artigo 10 do Decreto nº 19.890, estabelecendo orientações para o ensino de História da Civilização:

O ensino da História visa não só a formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes logares, como a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciencia dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade.

(...)

Cumpra conciliarem-se no ensino da História os aspectos economico, politico e ideologico. Colaborando com a geografia, a História ministrará o conhecimento das relações existentes entre a organização economica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses varios aspectos á consideração exclusiva de um ou mais destes, porém tratando de cada qual segundo a importancia relativa que tiver na vida do país e na

²⁴⁹ BRASIL. Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

²⁵⁰ BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. 32 (93), 2018. p. 135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

²⁵¹ CALMON, Pedro. *História da Civilização Brasileira – Para a escola primária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934; CALMON, Pedro. *Pequena História da Civilização Brasileira – Para a escola primária*. Quarta Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

evolução geral da humanidade e, o que será sempre recomendável, reduzindo-se ao mínimo necessário o estudo das questões referentes às sucessões de governos, às divergências diplomáticas e à história militar.

A História do Brasil e a da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História geral da História da América e da História pátria, a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorreram, de toda parte, para a formação do Brasil e das várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, se conheçam os problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações.²⁵²

Segundo o programa, o ensino de História visava alguns objetivos, sobretudo, a “*formação humana*” e da “*consciência social*” do aluno. Os estudos de História seriam os mais eficazes para a sua “*educação política*”, através do conhecimento da “*obra coletiva do homem no decurso dos tempos*” para que o mesmo pudesse se familiarizar com os “*problemas particulares impostos ao Brasil*”²⁵³. É interessante, no programa, a afirmação de que a abordagem da sucessão de governos, a história política e militar deveria ser reduzida, com o acréscimo de estudos sobre aspectos econômicos, sociais, espirituais e ideológico. A disciplina ou matéria de História da Civilização teria como “*centro do ensino*” a História do Brasil e da América. Porém, isto se daria a partir de um estudo inicial de História Geral até se chegar na História da América e na História pátria, a partir do conhecimento da “*situação do mundo até o descobrimento*”²⁵⁴. Para além das orientações sobre ensino de história, o governo passa a determinar o programa de conteúdos, sugerindo na primeira série estudos somente de História geral; e, a partir da segunda série, além de História geral, a História da América e do Brasil:

SEGUNDA SÉRIE

II- História da América e do Brasil.

O descobrimento da América e do Brasil – duas grandes civilizações americanas: astecas e incas – o indígena brasileiro – os conquistadores e a formação do império espanhol – os jesuítas e a catequese – Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro – a colonização inglesa – os franceses na América e a fundação do Canadá – Nassau e o Brasil holandês – o desbravamento do sertão – os grandes vultos da independência da América – uma revolução de idealistas: a inconfidência – D. João VI e a transformação do Brasil – Os libertadores hispano-americanos – José Bonifácio e a independência do Brasil – a guerra cisplatina e a independência do Uruguai – um mantenedor da unidade brasileira: Feijó – Pedro II e o império constitucional – os grandes

²⁵² BRASIL. Diário Oficial. *Portaria Ministerial - Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas, 1931*. Secretarias do Estado. Ministério da Educação e Saúde Pública. p. 12408. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

²⁵³ BRASIL, 1931, p. 12408.

²⁵⁴ BRASIL, 1931, loc.cit.

caudilhos hispano-americanos – O imperialismo americano e a guerra com o México – o desenvolvimento do Oeste americano – Norte contra sul: a guerra de secessão americana – Juarez e o patriotismo mexicano – os grandes vultos da guerra do Paraguai – A princesa Isabel e a libertação dos escravos – a propaganda e a proclamação da república – a guerra hispano-americana e a independência de Cuba.²⁵⁵

Em relação ao conteúdo de estudos, a sugestão inicial para a segunda série seria “*O descobrimento*”. Somente depois disto é sugerido o estudo sobre as “*duas grandes civilizações americanas*”, asteca e inca, e estudos sobre o “*indígena brasileiro*”. A referência aos povos indígenas é feita no singular, o “*indígena*”, genérico, e depois do “*descobrimento*”, seguindo uma narrativa eurocêntrica. Desta forma, é mantida a lógica dos períodos anteriores, que também estabeleciam estudos sobre os índios, após as descobertas lusitanas.

Em relação à História do Brasil, apesar das orientações iniciais do programa para a redução da história política, são incluídos no período colonial e o imperial estudos sobre os “*grandes vultos*” (Mem de Sá, D. João VI, José Bonifácio, Pedro II, princesa Isabel) e a sucessão de eventos políticos, do “*descobrimento*” à Independência, da Guerra do Paraguai à proclamação da República; porém, sem mais referências aos povos indígenas. Desta forma, os índios continuam referidos no período colonial e excluídos da história no período em que o Brasil se constitui enquanto nação independente. O programa segue com História do Brasil para a terceira série:

TERCEIRA SÉRIE

II. História da América e do Brasil.

O mais antigo vestígio do homem americano. O homem fossil. *Mounds, pueblos, cliff dwellings, shell mounds*, paradeiros, sambaquis, cerâmica de Marajó. Esteiarias.

Hipóteses sobre o povoamento da América. Velhas hipóteses: os povos da antiguidade. O autoctonismo. Novas hipóteses: paleo-asiáticos e povos da Oceania.

Distribuição geográfica dos principais povos americanos (exceto o Brasil).

As grandes civilizações desaparecidas: astecas, maia-quiché, quichúa.

Civilizações menores (vista em conjunto).

Directrizes migratórias e distribuição geográfica dos grupos

Classificação dos grupos brasileiros (sumula antropológica, etnográfica e linguística).

Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto).²⁵⁶

Para a terceira série, o programa inicia com História Geral e, em seguida, História da América e do Brasil, que dá destaque à temática indígena. Neste ponto, são sugeridos

²⁵⁵ BRASIL, 1931 p. 12409.

²⁵⁶ BRASIL, 1931, loc.cit.

estudos sobre as hipóteses sobre o povoamento da América, dos primeiros vestígios dos sambaquis e da cerâmica do Marajó, as grandes civilizações desaparecidas (astecas, quíchuas). Por fim, são sugeridos estudos sobre o aspecto político, social, econômico, religioso e cultural do “*selvagem brasileiro*”. Os povos indígenas, no próprio programa do governo, continuam sendo representados de forma genérica e pejorativa, o “*selvagem*”. Na série seguinte, a quarta, também há a presença de História da América e do Brasil:

QUARTA SÉRIE

II – história da América e do Brasil.²⁵⁷

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contacto com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização. A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português.

Extensão do poderio português: capitanias e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português.

Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites.

A defesa da terra é o despertar do sentimento nativista.

Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas: a indústria e o comércio coloniais. A escravidão indígena e a negra.

As vilas e cidades brasileiras; as câmaras municipais.

A transmissão da cultura europeia: início da literatura e da arte brasileiras.

A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a inquisição.

(...)

A vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra.²⁵⁸

Para a quarta série, em relação à História da América e do Brasil, são indicados estudos sobre a “*época dos descobrimentos*” e, após isto, o contato com os “*primitivos habitantes*”. Em seguida, é dada ênfase aos aspectos políticos e econômicos do período colonial brasileiro. Em relação aos índios, são sugeridos estudos sobre “*A escravidão indígena*”. Aqui, os povos indígenas, agora no plural, aparecem representados como “*primitivos*” e enquanto escravos, somente no passado colonial.

Em relação ao último ano do secundário fundamental (quinta série), as sugestões são de História do Brasil no período contemporâneo, sem referências à história indígena:

QUINTA SÉRIE

II – história da América e do Brasil.²⁵⁹

A monarquia brasileira – O 1º império: política interna e externa, a constituição de 1824, a guerra cisplatina, o nacionalismo, a abdicação.

As lutas políticas do período regencial.

²⁵⁷ Como o programa da quarta série é muito extenso, contando com conteúdos de História norte-americana e hispano-americana, inclui somente os conteúdos relacionados à História do Brasil.

²⁵⁸ BRASIL, 1931, p. 2410.

²⁵⁹ Também inclui somente os conteúdos relacionados à História do Brasil.

O 2º império: o parlamentarismo e os partidos políticos.
 As revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai.
 Evolução brasileira para a federação e a democracia.
 (...)
 A Igreja no Brasil e a questão religiosa.
 O desenvolvimento cultural no Imperio brasileiro: o ensino, a literatura e a arte.
 As transformações sociais e economicas no Brasil: a questão do negro.
 A propaganda republicana, no Brasil: seus fundamentos ideológicos; a questão militar e a proclamação da republica; Constituição -Brasileira.
 Desenvolvimento social, economico religioso e cultural do Brasil no periodo republicano.
 Atuais instituições politicas e administrativas do Brasil.²⁶⁰

Em 1936, o Ministério da Educação e Saúde Pública publicaria os programas do curso complementar através de uma nova Portaria Ministerial. O ensino de história faria parte do curso jurídico, com a matéria ou disciplina História da Civilização dividido em 33 tópicos. Os primeiros abordam discussões acerca da história enquanto ciência (tópico I), fontes históricas (II) e as teorias sobre as origens e migrações do homem (III). Somente no tópico IV, temos História da América e do Brasil:

IV - A América pre-colombiana. As raças americanas. O homem pre-historico no Brasil. Os sambaquis. A ceramica indigena.
 XIV - Inicio da Idade Moderna. A importancia social das grandes invenções e dos descobrimentos maritimos. O problema da Índia e os grandes cyclos de navegação. A America. O Brasil. Critica dos pontos de controversia.
 XVII - O Brasil e a organização da conquista portuguesa. As tres raças. O Jesuita e a catechese. Papel da Igreja no Brasil.
 XVIII - Elemento indigena e sua contribuição na historia patria e confronto com a influencia do elemento africano.
 XX - Regime colonial na America. America inglesa e America latina. O Brasil colonia e as primeiras manifestações do sentimento de autonomia.
 XXIII - Brasil nos seculos XVII e XVIII. A sociedade. O progresso intellectual e economico.
 XXIV - A revolução Francesa. Apreciação das causas proxirnas e remotas, dos factos mais importantes na orden social e politica e das suas consequencias na França e em outros paizes. As luctas napoleonicas. A transmigração bragantina. Os pa tronos da Independencia no Brasil.
 XXV - Constitucionalismo e absolutismo. A Europa até 1830. O Brasil e o primeiro reinado. Apreciação dos factos até o dia 7 de abril.
 XXVI - Progressos da democracia. Europa e America. O Brasil: o período regencial e os primórdios do segundo reinado.
 XXVII - Principio das nacionalidades. A unidade italiana e a unidade allemã. A terceira republica em França. A America e o Brasil. Apreciação geral do segundo reinado.
 XXIX - Seculo XIX. Os problemas sociaes e as transformações economicas. A abolição.
 XXXI - A America ao começar o seculo XX. Estados Unidos. America Latina. A Republica no Brasil.

²⁶⁰ BRASIL, 1931, p. 2411.

XXXIII - O mundo contemporâneo: principais problemas e tendências mais accentuadas, especialmente na América e no Brasil.²⁶¹

Nota-se que o programa faz sugestões iniciais de estudos sobre a América pré-colombiana, as “*raças americanas*”, o “*homem pré-histórico no Brasil*” e os sambaquis e a cerâmica indígena; porém, segue predominantemente com sugestões de história europeia. História do Brasil retorna no tópico quatorze (XIV), com as navegações e o Brasil colônia, e no dezessete (XVII), com “*Brasil e a organização da conquista portuguesa. As três raças. O Jesuíta e a catechese. Papel da Igreja no Brasil*”. Em seguida (XVIII), temos referência ao indígena no programa, com a sugestão do estudo do “*elemento indígena e sua contribuição na história pátria*”. O programa segue com sugestão de história política da Europa, da América e do Brasil. O programa, voltado para o ensino escolar de história, é evidentemente excludente; índios, assim como os negros, são raramente referidos. Ao “*elemento*” indígena, coube somente um lugar no passado pré-histórico e após a conquista portuguesa, no período colonial, mantendo-se, assim, a tradição seletiva estabelecida no Oitocentos.

Segundo Circe Bittencourt, no início do governo Vargas, o ensino escolar de História do Brasil tornou-se um anexo de uma História da Civilização. Porém, a partir da Reforma Capanema (1942), teremos o retorno da autonomia do ensino escolar de História do Brasil, sob os princípios de um nacionalismo patriótico e cívico²⁶². Capanema dá início à publicação de vários decretos-lei, voltados para a educação no país, com ênfase para o Ensino Secundário, com o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário)²⁶³. Para a referida lei, o ensino secundário teria a finalidade de acentuar na formação dos adolescentes “*a consciência patriótica e a consciência humanística*” (artigo 1º, 2). O Capítulo II reestruturou esta etapa do ensino, dividindo o mesmo em dois ciclos: o primeiro chamado Ginásial, com duração de quatro anos (artigo 3º); e o segundo, que seria o Colegial, com duração de três anos (artigo 3º), subdividido em curso Clássico, voltado para as humanidades, e curso Científico, para o “*estudo maior de ciências*”. O ginásial contaria com as disciplinas de História Geral, na primeira e

²⁶¹ BRASIL. Portaria Ministerial s/n, de 17 de março de 1936. Dispõe sobre os programas do curso complementar. *Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 mar. 1936, ano 75, n. 66, p. 5791-5825*. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1936/03/19>>. Acesso em: 13 de dez. 2018.

²⁶² BITTENCOURT, 2018, pp. 138-139.

²⁶³ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 de dez. 2018.

segunda série, e História do Brasil, na terceira e quarta série (artigo 11). Nos cursos clássico e científico, História Geral seria presente na primeira e segunda série, e História do Brasil, na terceira série (artigos 14 e 15).

Em 1944, a Portaria Ministerial nº 387, de 17 de agosto, estabeleceria o programa das disciplinas do Secundário. Para História, sugere conteúdos de História do Brasil, a partir do período colonial:

B) HISTÓRIA DO BRASIL.

XI. Os primórdios da colonização: as primeiras expedições; as capitânicas hereditárias; o governo geral; início da catequese; as primeiras cidades; manifestações iniciais da vida econômica.

XII. A expansão geográfica: os centros iniciais da vida colonial; conquista das regiões setentrionais; as entradas e as bandeiras; os tratados de limites.

XIII. Defesa do território: as incursões francesas; as incursões inglesas; as invasões holandesas. XIV. O sentimento nacional: formação do sentimento nativista; as primeiras lutas: Emboadas e Mascates; os movimentos revolucionários: a revolta de 1720, a Inconfidência Mineira, a revolução republicana de 1817.

XV. A Independência: D. João VI no Brasil; a regência de D. Pedro; José Bonifácio; o grito do Ipiranga.

XVI. A política externa do segundo reinado: ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre; a questão Christie, a Guerra do Paraguai; suas causas, principais vultos e episódios.

XVII. A Abolição: a escravidão negra; o tráfico dos escravos; a campanha abolicionista; seu triunfo.

XVIII. O advento da República: a propaganda republicana; a questão militar; a proclamação da República; o Governo Provisório; a Constituição de 1891.

XIX. A primeira República: os governos republicanos; principais vultos e episódios da política interna; a política exterior; Rio Branco; as maiores realizações administrativas; desenvolvimento econômico e cultural.

XX. A segunda República: da Revolução de Outubro ao Estado Novo; Getúlio Vargas; sentido da política interna; organização da unidade e da defesa nacional; os rumos da política exterior; os grandes empreendimentos administrativos; progresso geral do país.²⁶⁴

Em relação à História do Brasil, são sugeridos estudos sobre história colonial: “*Os primórdios da colonização: as primeiras expedições; as capitânicas hereditárias; o governo geral; início da catequese*” (tópico XI). O programa segue até o período republicano (tópico XX), com sugestão, principalmente, de conteúdos de história política; faz referência à catequese, mas sem menção direta aos povos indígenas.

No final do ano de 1945, após a queda de Getúlio Vargas, durante o Governo Provisório, presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foi publicado

²⁶⁴ BRASIL. Portaria Ministerial nº 387, de 17 de agosto de 1944. Programa para os exames de licença ginásial. VII. Programa de História Geral e do Brasil. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. II, Outubro, 1944 N.º 4. pp. 170-171. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+os+%28RBEP%29+-+Num+4/a3801c57-724f-476c-a1d0-f56656185194?version=1.3>>. Acesso em: 15 de dez. 2018.

o programa específico de História Geral e do Brasil para o Ensino Secundário Colegial, através da Portaria n° 598, de 6 de dezembro de 1945:

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL

Terceira série

Unidade I — O Descobrimento: 1. As idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Descobrimento. 3. Início da colonização: exploração, feitorias, capitanias e governadores. 4. O português, o índio e o negro. A sociedade. 5. Os ataques de estrangeiros.

Unidade II — A expansão territorial: 1. Conquista do norte. 2. Conquista do sul. 3. O sertão. 4. O centro. 5. A Amazônia. 6. Papel histórico das entradas e bandeiras. 7. Formação de limites.

Unidade III — A Colonização: 1. Os ciclos da economia colonial: pau-brasil, açúcar, gado, minas, companhias de comércio. 2. A administração colonial: governadores e vice-reis. 3. Conflitos com a metrópole. 4. A expansão religiosa: a igreja e os missionários.

Unidade IV — A Monarquia: 1. Regência e reinado de D. João VI. 2. Independência e 1.º reinado: constituição de 1824. Reconhecimento do Império. 3. O período regencial. O ato adicional. 4. O 2º reinado: o parlamentarismo, os partidos políticos e o poder moderador. 5. Revoltas políticas. Caxias. 6. As lutas externas e a diplomacia no Império.

Unidade V — Evolução econômica do Império: 1. A economia no Império. A agricultura. A abertura dos portos, Primeiras indústrias. Mauá. 2. A economia e as finanças. 3. O problema do elemento servil: sua solução. 4. A imigração européia.

Unidade VI — Federação e República: 1. A organização do regime. A Constituição de 1891. Federalismo e presidencialismo. Rui Barbosa. 2. Os Estados, posição política. 3. A revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1937.

Unidade VII — O Desenvolvimento da República. 1. Finanças na República. Joaquim Murtinho. 2. Transformações econômicas na República: a industrialização. 3. A colonização nos Estados do Sul. Problemas de imigração. O crescimento demográfico. 4. Os problemas do saneamento: as grandes endemias. Formação de uma consciência sanitária: Oswaldo Cruz.

Unidade VIII — A Política Exterior da República: 1. Questões de limites. Arbitramento. 2. O papel do Barão do Rio Branco. 3. O Brasil nas duas guerras mundiais. 4. Panamérica-nismo.

Unidade IX — Formação Cultural do Brasil: 1. Educação e cultura na Colônia. 2. A educação, as ciências, as letras e as artes no Reino e no Império. 3. A educação, as ciências, as letras e as artes, na República.²⁶⁵

De acordo com a Portaria, o ensino escolar de História teria alguns objetivos fundamentais, sobretudo dando ênfase na formação cívica: dar aos estudantes a capacidade de compreender “*os grandes acontecimentos*”, “*fortalecer os sentimentos de civismo*”, dar aos jovens a formação de uma “*consciência histórica*” e colaborar “*nos mais altos objetivos culturais da nação*”. O programa é dividido em unidades nas três

²⁶⁵ BRASIL. Portaria n.º 598, de 6-12-945. Expede o programa de História Geral e do Brasil. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. VII. Janeiro, 1946, N.º 19. pp. 172-173. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+os+%28RBEP%29+-+Num+19/24db2cb6-a7ad-41a9-825b-8496c279ca28?version=1.3>>. Acesso em: 15 de dez. 2018.

séries do secundário colegial. A História do Brasil, ou História Pátria, cabia à terceira série, para “*contribuir para a formação cívica conciente de nossos moços*”²⁶⁶. Inicia com “*O Descobrimento*” e o “*Início da colonização*” (Unidade I). Ainda na primeira unidade, no tópico 4, sugere o estudo dos elementos que formariam o país, “*O português, o índio e o negro*”. O indígena permanece no passado colonial, não sendo citado no programa em estudos sobre o período imperial e republicano.

Em 02 de janeiro de 1946 é publicada a Lei Orgânica do Ensino Primário, através do Decreto-lei 8.529²⁶⁷. De acordo com o Decreto, o Primário corresponderia ao ensino Primário Fundamental, para crianças de sete a doze anos, dividido em curso Elementar e Complementar; e o Primário Supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (Artigo 2º, 3º e 4º). No Primário Fundamental, História do Brasil estaria presente no Elementar (Artigo 7º) e no Complementar (Artigo 8º). O ensino escolar do Primário Fundamental deveria se pautar por princípios, dentre os quais no “*sentimento da unidade nacional*” (Artigo 10, f). O Decreto-lei 8.529 determina que o ensino primário obedeça a um programa mínimo e a diretrizes essenciais, porém não os menciona.

Na década de 1950, durante o governo Vargas, o ensino escolar de História passaria por novas reformas curriculares no ensino secundário com um novo programa para História Geral e do Brasil, através da Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951. Para o Ginásial, o ensino de História do Brasil é estabelecido para a primeira, a segunda (em História da América, nas unidades dois, cinco e oito) e quarta séries. Para o Ginásial, o programa de ensino de História do Brasil iniciaria com a Unidade I, intitulada “*O Descobrimento*”:

1. SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.

Unidade II — O Incolá. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

Unidade III — A Colonização. 1. As capitanias hereditárias. 2. Governo Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.

Unidade IV — A Expansão Geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As estradas e as bandeiras. 3. Os tratados de limites.

Unidade V — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha da libertação. 3. Manifestações nativistas.

²⁶⁶ BRASIL, 1945, pp. 173-174.

²⁶⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

Unidade VI — Os Vice-Reis e o Brasil-Reino. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

Unidade VII — A Independência. 1. Os movimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.

Unidade VIII — O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos regenciais. 3. O segundo reinado. Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos. Unidade X — O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.²⁶⁸

São sugeridos, como conteúdos, alguns tópicos como “*As grandes navegações*”, “*Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*” e “*As primeiras expedições exploradoras*”. O programa mantém a tradição, iniciando a História do Brasil com um discurso narrativo eurocêntrico. Aos índios coube a Unidade II, “*O Incola*”, que sugeria como assuntos para estudos os “*Usos e costumes*”, as “*Principais nações e tribos*” e “*O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus*”. Aqui, o indígena, que é representado enquanto o habitante (íncola) selvagem do Brasil, somente aparece após o “descobrimento”, desconsiderando-se a história antes da chegada dos lusitanos. Para a segunda série ginásial, conteúdos de História do Brasil são presentes em História da América:

2. SÉRIE GINÁSIAL

História da América

Unidade II — A conquista européia. 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. 2. O descobrimento da América e suas conseqüências. 3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

Unidade V — A América colonial portuguesa. 1. O Brasil e as colônias latino-americanas. 2. A expansão territorial de domínio português. 3. A formação de limites.

Unidade VIII - - O Brasil independente. 1. A Independência; seus principais fatores. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.²⁶⁹

Para a segunda série Ginásial, a partir da segunda unidade, não é feita referência aos povos indígenas no Brasil; a ênfase é toda voltada para o protagonismo europeu: o descobrimento da América, a conquista, a presença de espanhóis, ingleses, holandeses e do “*domínio*” português no continente, no período colonial.

²⁶⁸ BRASIL. Portaria n.º 724, de 4 de julho de 1951. Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XVI. Julho-Setembro, 1951, N.º 43. p. 192. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+43/0e145898-8067-4c0d-8daa-9f7889e97120?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+43/0e145898-8067-4c0d-8daa-9f7889e97120?version=1.3)>. Acesso em: 16 de dez. 2018.

²⁶⁹ BRASIL, 1951, pp. 192-193.

As últimas unidades tratam sobre os processos de independência na América. Para a quarta série, História do Brasil retorna com um programa próprio:

4. SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação. 2. O Tratado de Tordesillas. 3. Cabral e o descobrimento. 4. Controvérsias relativas ao descobrimento' do Brasil.

Unidade II — A Formação Étnica. 1. O elemento branco. 2. O selvicola brasileiro. 3. O negro. 4. A obra da catequese.

Unidade III — A Colonização. 1. As primeiras expedições. 2. As capitânicas hereditárias. 3. Governo Geral. 4. As primeiras cidades.

Unidade IV — A expansão geográfica e a defesa do território. 1. As entradas e as bandeiras. 2. Os tratados de limites. 3. Os franceses no Brasil: século XVI, XVII e XVIII. 4. Os holandeses no Brasil.

Unidade V — O sentimento nacional e a Independência. 1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários; A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A revolução pernambucana de 1817. 3. D. João VI no Brasil. 4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

Unidade VI — O primeiro reinado e o período regencial. 1. A Guerra da Independência e as agitações internas. 2. A política exterior do 1.º reinado. 3. A abdicação. 4. As Regências.

Unidade VII — Segundo reinado. 1. A maioridade. 2. As lutas civis: a ação pacificadora de Caxias. 3. As lutas no Prata. 4. A Guerra do Paraguai.

Unidade VIII — A evolução nacional no Império. 1. O progresso econômico e material. 2. As ciências, letras e artes. 3. A escravidão negra: o tráfico dos escravos. 4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da República. 3. A Constituição de 1891. 4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

Unidade X — As condições atuais do Brasil. 1. Sentimento da política interna. 2. Os rumos da política exterior. 3. A obra de aproximação continental. 4. Progresso geral do País.²⁷⁰

Em relação aos conteúdos de História do Brasil para a quarta série, é mantida a narrativa tradicional, com a Unidade I abordando, novamente, “*O Descobrimento*”. A Unidade II, “*A Formação Étnica*”, sugere estudos sobre o “*elemento*” branco, o “*selvicola*” brasileiro e o negro. Neste sentido, os indígenas no programa de história passam a compor a formação étnica brasileira baseada na ideia do triângulo racial típico das discussões intelectuais desde o final do século XIX. As outras unidades seguem o padrão determinado para a primeira série do Ginasial.

Para o curso Colegial, ensino de História do Brasil é determinado para a segunda e terceira séries, mantendo o padrão narrativo presente no curso Ginasial, iniciando com o “*descobrimento*”:

²⁷⁰ BRASIL, 1951, p. 194.

2.ª SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — O descobrimento do Brasil. 1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Expansão marítima de Portugal. 3. O descobrimento do Brasil; pretensões francesas, espanholas e portuguesas. 4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas. 5. Pero Vaz Caminha e sua carta.

Unidade II — O povoamento do solo. 1. A terra descoberta. 2. Os primitivos "brasis". 3. O elemento português. 4. O negro africano. 5. Evolução social.

Unidade III — Os primórdios da colonização. 1. O litoral: as explorações da costa. 2. O regime das capitanias; suas origens e conseqüências. 3. A centralização governamental. 4. As primeiras cidades. 5. Os centros iniciais da vida colonial.

Unidade IV — A expressão territorial. 1. As entradas; seus ciclos. 2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro da lavagem. 3. O ciclo da caça ao índio. 4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes. 5. Formação histórica das fronteiras.

Unidade V — Os estrangeiros e o Brasil-Colônia. 1. As incursões francesas. 2. Ataques dos ingleses. 3. As invasões holandesas. 4. A reação nacional. 5. Visitantes do Brasil colonial.

Unidade VI — O desenvolvimento econômico. Os ciclos da economia colonial. 2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 3. Processo das indústrias: as minas. 4. O comércio. 5. O trabalho servil.

Unidade VII — O desenvolvimento espiritual. 1. A expansão religiosa; a Igreja e a ação dos missionários. 2. A obra da Companhia de Jesus. 3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e conseqüências. 4. Desenvolvimento cultural da colônia. 5. A civilização colonial.

Unidade VIII — O sentimento nacional. 1. Movimentos econômicos e nativistas. 2. A revolta de Beckman. 3. Felipe dos Santos. 4. A guerra dos Mascates. 5. A guerra dos Emboabas.

Unidade IX — As tentativas de emancipação política. 1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas. 2. Os conjurados de 1789 e seus projetos. 3. A sentença da Alçada; sua execução e conseqüências. 4. A conjuração baiana de 1798. 5. A revolução pernambucana de 1817.

Unidade X — O Brasil sede da monarquia portuguesa. 1. Transferência da família real para o Brasil. 2. Organização de governo real no Rio de Janeiro. 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João. 4. Progressos realizados até 1820. 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa.²⁷¹

Para a segunda série colegial, o programa inicia a História do Brasil com a Unidade I, "*O descobrimento*", e a Unidade II, intitulada "*O povoamento do solo*". Sugere também estudos sobre "*A terra descoberta*", "*Os primitivos 'brasis'*", o "*elemento*" português e "*O negro africano*". O indígena ainda é citado na Unidade IV ("*A expansão territorial*"), em um tópico intitulado "*O ciclo da caça ao índio*". O indígena, além de ser o "*primitivo*", é também representado enquanto elemento de "*caça*" e abordado somente no período colonial, após o "descobrimento".

Para a terceira série do colegial, são sugeridos conteúdos de História do Brasil, a partir da Independência, até o período republicano, sem indicação para a abordagem sobre povos indígenas:

²⁷¹ BRASIL, 1951, pp. 196-197.

3. SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — O movimento da Independência. 1. Conseqüência da revolução constitucionalista de 1820, no Brasil. 2. A Sociedade brasileira. 3. Condições gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro; a evolução nacionalista. 4. A conspiração pela independência. 5. O episódio do Ipiranga.

Unidade II — O Primeiro Reinado. 1. A guerra da Independência. 2. A Constituição de 1824. 3. Reconhecimento do Império. 4. A política externa. 5. As lutas internas e a abdicação.

Unidade III — Os Governos Regenciais. 1. A organização das Regências. 2. O "Ato Adicional". 3. Os levantes populares. 4. As lutas particulares. 5. Revolução da Maioridade.

Unidade IV — A Política Interna do Segundo Reinado. 1. Pacificação progressiva das lutas internas. 2. Estabelecimento do parlamentarismo. 3. Evolução partidária. 4. As questões militares. 5. A questão religiosa.

Unidade V — A Política Externa do Segundo Reinado. 1. As lutas externas e a diplomacia do Império. 2. Problemas platinos. 3. A dupla questão anglo-brasileira. 4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina. 5. A guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai.

Unidade VI — A Abolição. 1. A escravidão negra. 2. Gênese do Abolicionismo. 3. Reação escravagista. 4. A luta decisiva contra o tráfico. 5. A libertação dos escravos: conquistas iniciais; a Abolição.

Unidade VII — A Evolução do Império. 1. Novos ideais econômicos. 2. Os meios de transportes e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. A vida social sob o Império. 5. A imigração européia.

Unidade VIII — O Advento da República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da República. 3. O Governo Provisório. 4. O reconhecimento da República. 5. A elaboração constitucional.

Unidade IX — O Desenvolvimento do Brasil Republicano. 1. A obra de consolidação. 2. Pacificação política e a reconstrução financeira. 3. A política exterior, o período de construção material e as transformações de construção material e as transformações de estrutura econômica. 4. A crise da sucessão presidencial: as conspirações. 5. A revolução vitoriosa.

Unidade X — O Brasil Atual. 1. O regime democrático. 2. A participação no conflito mundial. 3. A educação nacional. 4. Ciências, letras e artes. 5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.²⁷²

Nos programas curriculares para o ensino escolar de história publicados no período após a Primeira República, pude verificar que o que predomina é a tradicional narrativa baseada na perspectiva discursiva eurocêntrica. Nesta, a história europeia continua sendo predominantemente a matriz quando se pensa a gênese do Brasil. Em relação aos povos indígenas, estes passam a ser pensados enquanto elemento constituidor da formação étnica do Brasil, porém continuam ocupando o seu lugar no período colonial e sendo representados como o “*selvagem*”, o “*primitivo*”.

Durante o período posterior à Primeira República, sobretudo durante os governos de Vargas, houve uma grande produção de obras didáticas para dar conta dos programas de ensino da época. Neste contexto, em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro

²⁷² BRASIL, 1951, p. 198.

Didático, através do Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938²⁷³. Tal decreto definiria oficialmente o que seria um livro didático:

Artigo 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º: Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º: livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula. Artigo 3º - A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Desta forma, no Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas, a Comissão Nacional do Livro Didático, que seria instituída em caráter permanente (artigo 9º), teria como objetivos estabelecer e controlar as condições de produção dos livros didáticos, assim como de examinar, autorizar e indicar a adoção das obras para o uso dos mesmos no país (artigo 10).

Já na década de 1950, após a criação do Ministério da Saúde (Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953), o órgão oficial do governo para a educação passou a se chamar de Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este criaria a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), através do Decreto 38.556, de 12 de janeiro de 1956. A principal função da CNME era produzir e melhorar os materiais escolares e obras de consulta para os estudantes brasileiros²⁷⁴.

Neste sentido, para compreender o lugar e a representação dos povos indígenas no currículo escolar de história, no período marcado, após a Primeira República, busquei analisar obras didáticas publicadas e utilizadas no período, voltadas para o ensino de História do Brasil para a educação Primária, Ginásial e Colegial dos principais autores da época. Selecionei livros de Pedro Calmon, Alfredo Gomes, Joaquim Silva, Basílio de Magalhães, Hélio Vianna, Antônio José Borges Hermida, Haddock Lobo e Dicamôr Moraes e Alfredo D'Escagnolle Taunay (ver Tabela 5).

²⁷³ BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 de dez. 2018.

²⁷⁴ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335 – 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v33n65/13.pdf>>. Acesso em: 18 de dez. 2018.

Tabela 5: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1930-1950.			
Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
Pedro Calmon.	<i>História da Civilização Brasileira – Para a escola primária.</i>	1934.	147 p.
Alfredo Gomes.	<i>História do Brasil – para a 4ª série fundamental.</i> Vol. 1.	1940.	300 p.
	<i>História do Brasil – para a 5ª série fundamental.</i> Vol. 2.		358 p.
Joaquim Silva.	<i>História do Brasil: para o Terceiro Ano ginasial – De acordo com o último programa Oficial.</i> Vol. 1.	1942. 2ª ed.	277 p.
	<i>História do Brasil: para o Quarto Ano ginasial – De acordo com o último programa Oficial.</i> Vol. 2.	1944. 10ª ed.	213 p.
Basílio de Magalhães.	<i>Manual de História do Brasil – Cursos Clássico e Científico.</i>	1946.	432 p.
Helio Vianna.	<i>História do Brasil – para a Terceira Série Colegial.</i>	1946	185 p.
Dicamôr Moraes; Alfredo D’Escragnolle Taunay.	<i>História do Brasil – para o Segundo Ano Colegial.</i> Vol. 1.	1955 4ª ed.	189 p.
	<i>História do Brasil – 3º Ano Colegial.</i> Vol. 2.	1953	214 p.
Antônio José Borges Hermida.	<i>História do Brasil – Primeira Série Ginasial.</i>	1955.	222 p.
Haddock Lobo.	<i>História do Brasil. 1ª série, Curso Ginasial.</i>	1958. 7ª ed.	200 p.

As obras didáticas de História do Brasil publicadas no período, em relação à organização dos conteúdos, são divididas em unidades sobre a história do país, sobretudo, baseada em acontecimentos político-administrativos, organizados de forma cronológica e linear. A questão econômica ou os “ciclos econômicos” também passam a ser mais abordados nas obras. Algumas obras são publicadas em dois volumes, contendo conteúdos da História do Brasil do período pré-histórico, colonial, imperial e republicano até a Era Vargas. Os livros são compostos, sobretudo, de textos escritos; os recursos iconográficos são mais presentes nos manuais didáticos da etapa Ginasial (imagens de fotografias e quadros, desenhos e mapas).

O mapeamento dos conteúdos das obras didáticas selecionadas destes autores tem o intuito de identificar o lugar e a representação dos povos indígenas e, neste sentido, compreender se houve mudanças e permanências na narrativa destes livros em relação às obras dos períodos anteriores. Inicialmente, os livros foram analisados com o objetivo de identificar com que temática os mesmos iniciam quando tratam da História do Brasil e em que unidade os autores abordam especificamente os indígenas (ver Tabela 6).

Tabela 6: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1930 – 1950.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
Pedro Calmon.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: <i>Os habitantes da terra.</i> pp. 23-29.	Brasil Colônia
Alfredo Gomes. Vol. 1.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: <i>O indígena: etnografia e etnologia.</i> pp. 42-64.	Brasil Colônia
Joaquim Silva. Vol. 1.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 3: A formação étnica. 2. O indígena brasileiro. pp. 88-100.	Brasil Colônia
Basílio de Magalhães.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 1: 4. a) <i>O índio.</i> pp. 69-84.	Brasil Colônia
Helio Vianna.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 1: 4. b) <i>O índio.</i> pp. 26-28.	Brasil Colônia
Dicamôr Moraes; Alfredo D'Escragnoille Taunay. Vol. 1.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: O povoamento do solo. 2. Formação étnica e cultural. O elemento índio. pp. 40-41.	Brasil Colônia
Antônio José Borges Hermida.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 4: <i>O Selvagem Brasileiro.</i> pp. 35-42.	Brasil Colônia
Haddock Lobo.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: O indígena brasileiro. pp. 25-35.	Brasil Colônia

De acordo com a tabela 6, é possível observar que autores analisados possuem, em seus livros, uma unidade destinada, especificamente, para tratar dos povos indígenas. Nota-se que nas obras com mais de um volume (Alfredo Gomes e Joaquim Silva) a unidade específica que trata sobre os povos indígenas é presente somente no primeiro volume.

Porém, o que continua predominando em todos os livros é a presença destas unidades, após a unidade que trata sobre o tema das grandes navegações e do “descobrimento”, assim como nas obras didáticas do XIX e do início do XX (1900-1920). Desta forma, a tradição seletiva de tratar a gênese da História do Brasil com referências europeias continua sendo mantida e é cristalizada.

Um dos autores de manuais escolares de história da época foi Pedro Calmon. Este era advogado e foi historiador, membro do IHGB e professor do Colégio Pedro II. Em “*História da Civilização Brasileira*” (1934)²⁷⁵, inicia com a unidade “*O tempo das especiarias*”, que aborda a história das grandes navegações aos “*descobrimientos*”. Durante o Estado Novo, um dos principais autores de livros didáticos, diante da produção

²⁷⁵ CALMON, Pedro. *História da Civilização Brasileira – Para a escola primária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

de diversas edições de suas obras, foi Joaquim Silva, professor em cidades de São Paulo (Sorocaba, Pirassununga e São Paulo), trabalhando lecionando história e na formação de professores (Escola Normal); foi no exercício do magistério no Lyceu Nacional Rio Branco (da cidade de São Paulo) que passaria a produzir livros didáticos de história²⁷⁶. Joaquim Silva publicaria “*História do Brasil*”, em dois volumes. O primeiro, “*História do Brasil: para o Terceiro Ano Ginásial*”, foi organizado em títulos baseados no programa oficial de História, contando como primeira unidade “*O descobrimento*”²⁷⁷. O livro de Alfredo Gomes, “*História do Brasil*”, publicado em dois volumes, também inicia em seu primeiro volume com “*O descobrimento*”²⁷⁸. Basílio de Magalhães, historiador mineiro e professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, sócio do IHGB²⁷⁹, publica o seu “*Manual de História do Brasil*”²⁸⁰ para os cursos clássico e científico, com “*O descobrimento*” como primeira unidade. Hélio Vianna, professor de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), inicia com “*O descobrimento*” sua obra “*História do Brasil*”²⁸¹.

Alfredo D’Escragnolle Taunay, professor de História do Colégio Pedro II, em parceria com Dicamôr Moraes, escreve sua “*História do Brasil*”²⁸² também tendo como primeira unidade de estudos “*O descobrimento*”. Antônio José Borges Hermida, licenciado em História e Geografia pela Faculdade Nacional de Filosofia, professor no Colégio Pedro II e da rede municipal do Estado da Guanabara, seria um dos autores de livros didáticos mais longevos do país, escrevendo e publicando diversas edições de livros didáticos de História²⁸³. Na década de 1950, publica uma de suas edições de “*História do Brasil*”, de acordo com o Programa de História da Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951.

²⁷⁶ Ver PINTO JUNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil - livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. pp. 103-118. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251503>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

²⁷⁷ SILVA, Joaquim. *História do Brasil: para o Terceiro Ano ginásial – De acordo com o último programa Oficial*. 2.ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

²⁷⁸ GOMES, Alfredo. *História do Brasil – para a 4ª série fundamental*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1940.

²⁷⁹ Ver biografia disponível em: <<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/bdemagalhaes.html>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

²⁸⁰ MAGALHÃES, Basílio de. *Manual de História do Brasil – Cursos Clássico e Científico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946.

²⁸¹ VIANNA, Helio. *História do Brasil – para a Terceira Série Colegial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

²⁸² MORAES, Dicamôr; TAUNAY, Alfredo D’Escragnolle. *História do Brasil – para o Segundo Ano Colegial*. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

²⁸³ BRAUNA, Diogo dos Santos. *O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)*. São Paulo: Dissertação de mestrado em Educação, PUC-SP, 2013. p. 28.

Neste livro, a primeira unidade é intitulada “*O descobrimento*”²⁸⁴. Outro autor que teve livros publicados foi Roberto Jorge Haddock Lobo Netto, intelectual do Rio de Janeiro e formado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo²⁸⁵; em sua obra “*História do Brasil*”, a primeira unidade é também “*O descobrimento*”²⁸⁶.

Em todas as obras analisadas, há uma unidade ou mais destinada especificamente para tratar dos povos indígenas. Porém, em todos os livros didáticos essas unidades são presentes somente após as navegações europeias e o “descobrimento”, como salientado na obra de Alfredo D’Escagnolle Taunay e Dicamôr Moraes, que evidencia que a gênese da história brasileira se dá a partir de sua ligação com a Europa e com a classe burguesa:

I – O DESCOBRIMENTO

O descobrimento do Brasil está indissolivelmente ligado ao acontecimento histórico das grandes navegações oceânicas iniciadas no século XV, às quais se devem os empreendimentos de que resultaram o contorno da Costa d’África, as descobertas da América e do Caminho para as Índias, a primeira viagem de Circunavegação do Globo. A importância econômica de tais empreendimentos, ao lado de transformações outras como a de ordem social, representada pelo fortalecimento da classe burguesa; a de ordem política – advento do Absolutismo; a de ordem intelectual – o Renascimento; a de ordem religiosa – a Reforma, são de tal sorte transcendentais que marcaram o início de uma nova época.²⁸⁷

No tocante às abordagens acerca dos povos indígenas, o mapeamento dos temas tratados nas unidades específicas indica que houve a manutenção dos temas dos livros didáticos dos períodos anteriores, com ênfase na etnografia, com a discussão sobre a origem, características físicas, usos e costumes e o estágio civilizatório dos povos indígenas, sobretudo, no período colonial (ver Quadro 5).

Quadro 5: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1930-1950.

Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-História
1. Etnografia: descrição dos aspectos físicos e das línguas das “tribus” indígenas.	Brasil Colônia
2. Organização: social, política e de trabalho.	
3. Guerra e antropofagia.	
4. Religião: a “superstição” indígena e o “pagé”.	
5. “Nível” civilizatório dos indígenas.	
6. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	

²⁸⁴ HERMIDA, Antônio José Borges. *História do Brasil – primeira série ginásial*. 41ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1955.

²⁸⁵ Ver biografia disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1170>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

²⁸⁶ LOBO, Haddock. *História do Brasil. 1ª série, Curso Ginásial*. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

²⁸⁷ MORAES; TAUNAY, 1955, p. 13.

A origem dos indígenas continuou sendo um dos temas abordados pelos autores de livros didáticos, que dão ênfase de forma mais contundente nas teorias da origem asiática, através do Estreito de Behring, e a possível origem polinésia, nas migrações pela América²⁸⁸, e nos vestígios arqueológicos dos povos indígenas, com destaque para a cerâmica da ilha do Marajó e os sambaquis no litoral brasileiro²⁸⁹:

As provas do mongolismo dos nossos silvícolas, reunidas ás da existência, na América, dos mesmos ciclos culturais dos xantodermos do Pacífico, não permitem mais dúvidas sérias sobre a origem mongo-malaio-polinésia dos selvagens do Novo-Mundo, particularmente os do Brasil.²⁹⁰

Origens. – Na época de seu descobrimento era o Brasil habitado por numerosas tribus de selvícolas cujas origens não se acham perfeitamente estabelecidas; não há acordo entre os etnólogos sobre a origem do homem primitivo americano ou sobre a época em que ele se teria estabelecido no Novo Continente. Muitas hipóteses apareceram, como a do autoctonismo ou a da vinda de Fenícios, Catargueses ou Cananeus; são, porém, rejeitadas pela carência de base científica. Entretanto, os tipos antropológicos bem diferentes entre si, as próprias diferenças de côr, fazem ressaltar a diversidade de sua procedência, que se supõe asiático-melanésica ou malaio-polinésia.²⁹¹

As descrições físicas dos indígenas já não são tão presentes, sendo abordada por Haddock Lobo que enfatiza a cor da pele “escura”, os cabelos lisos e os olhos escuros²⁹². A dicotomia entre Tupi e Tapuia e a referência de “tribus” continua presente nos livros didáticos²⁹³. Porém, alguns autores abordam a presença das “*grandes famílias*” linguísticas: *tupys; tapuyas* ou *gês; nu-aruaques; caribas; e outras*²⁹⁴, principalmente, acionando-se Karl von den Steinen, como na obra de Basílio de Magalhães:

A primeira classificação dos brasilíndios não teve uma base sólida, nem intuito científico, pois resultou apenas da observação, realizada pelos colonizadores portugueses, sobretudo pelos missionários jesuítas, das diferenças somáticas, e, em particular, da diversidade linguística, entre os habitantes do litoral e os ocupantes do *hinterland*. A este foi dado o nome de tapuias (índios de língua travada) e aos outros o de tupi (índios da língua-geral). O sábio alemão Mártius propôs uma classificação precária, à qual se seguiu a de Karl von den Steinen, que, também baseada no elemento linguístico, foi a seguinte: a) tupis; b) gês; c) caraibas; d) aruáquis ou mipures; e) goitacás; f) panos; g) miranhas; h) guaicurús.²⁹⁵

²⁸⁸ GOMES, 1940, p. 44; LOBO, 1958, p. 33; MAGALHÃES, 1946, pp. 69-70; SILVA, 1942, pp.88-89.

²⁸⁹ HERMIDA, 1955, p. 37; LOBO, 1958, p. 28; MAGALHÃES, 1946, pp. 75-77.

²⁹⁰ MAGALHÃES, 1946, p. 70.

²⁹¹ SILVA, 1942, p.88.

²⁹² LOBO, 1958, p. 25.

²⁹³ CALMON, 1934, p. 23; GOMES, 1940, p. 45; LOBO, 1958, p. 33; SILVA, 1942, p.89-90; VIANNA, 1946, p. 27.

²⁹⁴ MAGALHÃES, 1946, p. 70; LOBO, 1958, p. 34; SILVA, 1942, pp. 90-93.

²⁹⁵ MAGALHÃES, 1946, p. 70.

Os “usos e costumes” continuam sendo generalizados para os povos indígenas, chamando a atenção para a vida nômade dos índios²⁹⁶; a presença do “*chefe*” ou cacique, a divisão do trabalho entre homens e mulheres²⁹⁷ e a poligamia²⁹⁸; a prática da caça e da pesca; hábitos alimentares e os adornos corporais são salientados, como na unidade intitulada “*O selvagem brasileiro*”, na obra de Borges Hermida:

a) USOS E COSTUMES

Os índios viviam principalmente da caça e da pesca. Porém as tribos mais adiantadas plantavam o milho, a mandioca e o fumo.

Quando a caça faltava e a pesca tornava-se insuficiente, os índios mudavam-se para outros lugares. Eram, portanto, nômades.

Suas armas principais eram a lança, que faziam da altura de um homem, o arco e a flecha. (...)

Os índios usavam diversos adornos, feitos geralmente com penas de pássaros; pintavam o corpo com *urucu*, que produzia uma tinta vermelha, e com o jenipapo que também servia para fazer uma espécie de bebida; alguns furavam as orelhas e os lábios onde punham pedaços de madeira ou de osso.²⁹⁹

A atividade guerreira, essencialmente masculina, é comumente relacionada à descrição de armas e à antropofagia. A prática antropofágica continua ocupando espaço de destaque nas obras didáticas analisadas do período, sobretudo, enquanto um elemento da guerra e de suas crenças no sacrifício de inimigos guerreiros valorosos³⁰⁰:

A guerra era empreendida na ocasião em que amadureciam o milho e o caju de que faziam bebidas para comemorar a vitória. Os índios, que praticavam a antropofagia (comiam carne humana), interrompiam os combates quando já possuíam um número suficiente de prisioneiro. Voltavam então para a taba onde, em meio de grande festas, sacrificavam as vítimas.³⁰¹

Os prisioneiros de guerra não eram conservados (isto é, não se tornavam “servos”) como propriedade dos vencedores; e, si houvessem revelado força e coragem na luta, eram mortos e comidos por toda a tribo triunfante, e isso em razão do totemismo do sangue, existente entre os tupis. Êstes, por isso, eram apenas *andrófagos*, não sacrificavam nunca as mulheres, donde a existência das marabás.³⁰²

As discussões sobre a religião dos povos indígenas continua presente, porém sem haver consenso entre os livros didáticos em relação à confirmação da existência de

²⁹⁶ CALMON, 1934, p. 23; MAGALHÃES, 1946, p. 72.

²⁹⁷ CALMON, 1934, p. 29.

²⁹⁸ SILVA, 1942, p. 95.

²⁹⁹ HERMIDA, 1955, p. 35.

³⁰⁰ GOMES, 1940, p. 43; LOBO, 1958, pp. 27-28; SILVA, 1942, pp. 96-97.

³⁰¹ HERMIDA, 1955, pp. 35-36.

³⁰² MAGALHÃES, 1946, pp. 79-80.

religião ou possuírem simples crenças supersticiosas baseadas em fenômenos da natureza ou meteorológicos³⁰³:

Religião. – Havia, geralmente, entre os indígenas vaga idéia dum ser poderoso, Tupã, que pelo raio, pelo trovão, pela tempestade ou mesmo pelo Sol, manifestava seu poder ou sua cólera. Acreditavam em inúmeros gênios ou espíritos que presidiam a guerra, a morte, a caça, as montanhas, as florestas e sôbre os quais fizeram interessantes lendas que enriquecem nosso folclore.³⁰⁴

ESTADO RELIGIOSO

Não se póde apontar uma religião definida, a não ser o temor aos fenômenos meteorológicos trovão, relâmpago, temporais, etc., aos quais atribuíam “poderes sobrenaturais, prenunciadores de males e benefícios”. A base de suas superstições repousavam nos princípios em que descansam todas as crenças: o bem e o mal, o prêmio e o castigo³⁰⁵.

A busca pela definição do “nível” civilizatório dos povos indígenas ainda é bem presente nos livros didáticos do período. Os índios continuam sendo fixados enquanto elementos do período neolítico ou da “pedra polida”³⁰⁶. Os tupis são vistos enquanto elementos mais civilizados em comparação aos “tapuias”, mais atrasados³⁰⁷. Mas, o que predomina, ainda, é a ideia de que os povos indígenas eram primitivos, atrasados, marcados pela ausência ou atraso de elementos culturais (indústria, atividades pastoris, ciência, artes, escrita e religião)³⁰⁸:

Os tupis eram os mais civilizados, embora o nosso selvagem se encontrasse em franca idade neolítica. A domesticação de animais foi desconhecida, mas a de aves, especialmente de papagaios, era muito comum.

Os indígenas conheciam o fogo e obtinham-no com o atrito de dois paus.³⁰⁹

Ao tempo do descobrimento nossos índios achavam-se ainda na idade neolítica, ignorando o uso dos metais. Obtinham o fogo pelo prolongado atrito de dois paus. (...) Nem todas as tribus conheciam o uso do sal, mas era comum o emprego da pimenta; algumas faziam pequenas plantações de mandioca e milho.³¹⁰

No que diz respeito à unidade específica sobre os povos indígenas, nas obras didáticas da época, nota-se a presença do índios no tema sobre a formação étnica

³⁰³ CALMON, 1934, pp. 27-29; HERMIDA, 1955, p. 35; LOBO, 1958, pp. 25-28; MAGALHÃES, 1946, p. 82; SILVA, 1942, pp. 94-98.

³⁰⁴ SILVA, 1942, p. 97.

³⁰⁵ GOMES, 1940, pp. 50-51.

³⁰⁶ GOMES, 1940, p. 48; LOBO, 1958, p. 25; MAGALHÃES, 1946, p. 81; SILVA, 1942, p. 98.

³⁰⁷ CALMON, 1934, p. 23; GOMES, 1940, p. 48; LOBO, 1958, p. 33; SILVA, 1942, pp. 89-93.

³⁰⁸ GOMES, 1940, pp. 50-51; LOBO, 1958, p. 25; MAGALHÃES, 1946, p. 84; SILVA, 1942, pp. 97-98.

³⁰⁹ GOMES, 1940, p. 48.

³¹⁰ SILVA, 1942, p. 94.

brasileira, a partir da teoria da miscigenação ou da mistura racial que passou a ser mais presente nos didáticos. A “formação étnica” incluía a apresentação dos três elementos formadores do país e que contribuíram para a cultura brasileira: o branco, o indígena e o negro. Nesta temática, a questão da miscigenação no Brasil também passa a ser enfatizada. Pedro Calmon, na década de 1930, já abordava o tema, principalmente das relações entre “*brancos e selvagens*” que formaram os “*mamelucos*”³¹¹. Haddock Lobo também aborda a presença dos “*mamelucos*”, fruto de portugueses e índias, na formação do país³¹². Alfredo Gomes aponta, na formação étnica brasileira, a presença do que ele chamou de o “*triângulo étnico*”, isto é, a presença dos três elementos: “*o branco dominador, o índio submetido e o negro escravizado*”³¹³. Porém, os autores que mais destacam a questão da formação étnica do Brasil são Basílio de Magalhães, Hélio Vianna, Alfredo D’Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes e Joaquim Silva.

Alfredo D’Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes dão ênfase às descrições dos elementos que constituíram o Brasil (português, negro e o índio), destacando as contribuições étnicas e culturais promovidas pela miscigenação. Ao índio, coube nos transmitir sua inquietação, indisciplina e a “*proverbial negligência (e não preguiça)*”³¹⁴ no campo econômico. A obra discute o tema citando Gilberto Freyre:

3. Formação étnica e cultural.

Dos elementos constitutivos da raça brasileira, cabe referência ao branco português, ao negro africano, ao brasilíndio, por terem sido os que entraram com maior coeficiente em nossa formação cultural. Gilberto Freyre, em sua “*Casa Grande & Senzala*”, focaliza a questão com muita precisão, mormente no tocante às repercussões de ordem social.³¹⁵

Para Basílio de Magalhães, a sociedade brasileira foi formada por uma complexa relação de cruzamento entre as três raças que se espalhavam por todo o país:

d) A sociedade

A etnia brasileira resultou da fusão de três elementos: o xantodérmico, dono de toda a vasta região e ocupando-a, sem solução de continuidade, de sul a norte e de léste a oeste; o leucodérmico, representado pelo português, descobridor e colonizador, assim como por outros europeus, vindos em menor número e por diversas causas, já atrás apontadas, quais o espanhol, o francês e o holandês; e o melanodérmico, aqui introduzido em avultada quantidade, desde o início da colonização regular até 1855, para, no estado de escravidão,

³¹¹ CALMON, 1934, pp. 29-30.

³¹² LOBO, 1958, p. 51.

³¹³ GOMES, 1940, p. 54.

³¹⁴ MORAES; TAUNAY, 1955, p. 40.

³¹⁵ MORAES; TAUNAY, 1955, p. 38.

prestar incontáveis serviços à vida doméstica, à agricultura, às minas e a diversas outras indústrias.³¹⁶

A sociedade brasileira estaria, portanto, marcada pela formação da etnia brasileira como resultado da “ *fusão* ” de “ *três elementos* ”: o lusitano, de notável adiantamento intelectual e espírito aventureiro; o africano, elemento submisso e trabalhador; e o indígena, que pouco contribui economicamente, e só servia enquanto homem de guerra e remeiro³¹⁷. Basílio de Magalhães, ao tratar deste tema cita, principalmente, como referência Silvio Romero, João Ribeiro e Gilberto Freire³¹⁸.

Hélio Viana salienta em sua obra a presença dos três elementos (“ *o português, o índio e o negro* ”) na formação da sociedade brasileira. Vianna, em relação ao indígena, enfatiza a sua contribuição para a sociedade brasileira, sobretudo, na miscigenação com os portugueses e a herança de elementos culturais como a mandioca, a rede de dormir, o fumo, o algodão, etc.³¹⁹

Joaquim Silva reserva uma unidade para tratar da formação do brasileiro, “ *A formação étnica* ”. Tendo como referência Martius e Karl von den Stein³²⁰, enfatiza que, na “ *formação do brasileiro* ”, entraram três elementos diversos, cada qual com sua contribuição na formação dos elementos mestiços do país:

O brasileiro. – Como acontece com outros povos, o brasileiro não constitui, pois, uma raça pura, dados os elementos tão radicalmente diferentes que entram em sua constituição. O branco, o índio e o negro caldeiam-se profundamente desde o início da época colonial, continuando ainda essa obra de fusão de raças que deu lugar a vários tipos mestiços: o mameluco ou caboclo, de branco e índio; o mulato, de branco e negro; o cafuzo, de negro e índio, e outras originadas dos cruzamentos dos vários tipos entre si. (...)

Caldeamento. – A absorção ou assimilação dos elementos indígenas e pretos na massa da nossa população vai continuando sempre, a par da fusão de elementos brancos portugueses, italianos, espanhóis, alemães, eslavos, sírios e outros que afluem do Velho Continente. As estatísticas mostram que nos grupos mestiços, pela situação estacionária de raça negra e redução do fator indígena cresce cada vez mais nos grupos mestiços a porcentagem de sangue branco.

Não há em nossa terra preconceitos raciais: não há uma questão de raças.³²¹

³¹⁶ MAGALHÃES, 1946, p. 92.

³¹⁷ MAGALHÃES, 1946, pp. 67-92.

³¹⁸ MAGALHÃES, 1946, pp. 93-94.

³¹⁹ VIANNA, 1946, p. 28.

³²⁰ SILVA, 1942, pp. 86-89.

³²¹ SILVA, 1942, pp. 104-105.

Na obra de Joaquim Silva temos evidentemente reflexos da ideologia do branqueamento e da crença da democracia racial ao mencionar a redução do “*fator indígena*” nos grupos mestiços, em detrimento do aumento do “*sangue branco*”, e na crença da não existência de racismo no país. Para Silva, o indígena influenciou na formação da sociedade brasileira, sobretudo nos costumes alimentares e na língua³²².

A questão da formação da nação brasileira, baseada no triângulo racial e na miscigenação, é bem presente nas obras do período, porém não há um discurso tão negativo em relação à mistura racial e na formação do “mestiço” no país, como nos livros publicados durante a Primeira República. Isto, certamente, se deve a ideologia da mestiçagem do período, que teve em Gilberto Freyre principal representante, como já discutido.

Porém, os livros didáticos do período pensam, ainda, os elementos formadores da sociedade brasileira de forma hierarquizada. Neste sentido, os reflexos da ideologia do branqueamento, também, é evidente nas obras dos autores do período. Como observado, a questão da constituição do Estado-nacional presente no país, no período, estava atrelada à formação de um novo sentimento de brasilidade, baseado na valorização dos “tipos humanos” e da mistura racial. Contudo, em relação à contribuição dos indígenas para a formação da sociedade brasileira, os livros apontam ou para uma visão negativa ou folclórica, pois, foram os elementos que menos contribuíram para o país e, quando contribuíram, foi pela herança de hábitos mal vistos e por elementos culturais básicos (alimentos, utensílios etc).

Os livros analisados do período também foram mapeados no sentido de se identificar em que outros conteúdos da História do Brasil são abordados os indígenas. Além das unidades específicas, as obras mencionam os índios em outras unidades, relacionados a algumas temáticas específicas, a maioria no período colonial (as mesmas dos períodos anteriores, que foram conformadas no Oitocentos); somente no livro didático de Basílio de Magalhães há uma referência a indígenas no período imperial, quando este trata sobre a participação da “*indiada*” na Cabanagem³²³ ocorrida na Província do Pará (ver Quadro 6).

³²² SILVA, 1942, pp. 98-99.

³²³ MAGALHÃES, 1946, p. 289.

Quadro 6: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1930-1950.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimento” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho em contato com indígenas.	
3. Capitânicas Hereditárias e hostilidades dos indígenas com colonos.	
4. Trabalho: escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
5. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
6. Catequização e as Missões: padres Anchieta e Nobrega (Século XVI).	
7. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
8. Formação étnica do Brasil: as três raças - europeu, negro e índio.	
9. Fundação do Maranhão e do Pará: hostilidades indígena e aldeamentos (XVII).	
10. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
11. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Jaguarari (Simão Soares) e Camarão (Poty).	
12. Pombal e liberdade dos índios (Reinado de D. José I.: 1750-1777.).	
13. Índios guaranis no território dos Sete Povos das Missões (Século XVIII).	
1. Cabanagem (...): “A Cabanagem (...) contava com o apoio da índiada”. No livro de Basílio de Magalhães.	Brasil Império

Nas primeiras unidades dos livros, há geralmente a ênfase nos encontros e contatos ora amistosos e cordiais, ora hostis dos indígenas com os portugueses³²⁴. Os índios também são citados quando as obras tratam sobre a história de Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho e suas uniões amorosas com as indígenas³²⁵. Dentre a abordagem dos “ciclos da economia”, a exploração de pau-brasil por estrangeiros e pelos portugueses a partir do uso do trabalho escravo indígena também é um tema presente³²⁶.

A formação das Capitânicas Hereditárias é marcada pelas guerras e hostilidades dos indígenas com os donatários e os colonos³²⁷. A Confederação dos Tamoios é mantida enquanto tema central da abordagem dos indígenas enquanto elementos hostis no período colonial³²⁸, como enfatizado pelas obras:

Os franceses, dos quais já se apartara Villegaignon, embrenharam-se no mato e após a retirada de Mem de Sá voltaram para o litoral e incitaram os índios contra os portugueses dando origem à célebre Confederação dos Tamoios que visava exterminar os portugueses, acabando definitivamente com o domínio português no Brasil (1563).³²⁹

³²⁴ CALMON, 1934, p. 18; MAGALHÃES, 1946, p. 27; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 28; SILVA, 1942, p. 25; VIANNA, 1946, p. 15.

³²⁵ CALMON, 1934, pp. 21-22; HERMIDA, 1955, pp. 56-57; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 69; SILVA, 1942, p. 31; VIANNA, 1946, pp. 65-67.

³²⁶ CORUJA, 1857, p. 41; MAIA, 1891, p. 62; VILLA-LOBOS, 1896, p. 23.

³²⁷ CALMON, 1934, p. 77; GOMES, 1940, p. 85; HERMIDA, 1955, pp. 45-46; SILVA, 1942, pp. 46-47.

³²⁸ GOMES, 1940, pp. 106-107; HERMIDA, 1955, p. 52; SILVA, 1942, p. 60; VIANNA, 1946, p. 44.

³²⁹ GOMES, 1940, p. 108.

Confederação-dos-Tamôios – Em 1562, instigados pelos fundadores da França-Antártica, os tamôios do litoral fluminense, coligados com outros tupis da costa meridional (guianases e carijós), e dirigidos por Cunhambéba, tentaram expulsar os portugueses ocupantes da região. A isso é que foi dada a denominação de Confederação-dos-Tamôios (título do poema histórico-religioso, que a êsse episódio consagrou, em 1857, Gonçalves de Magalhães, o fundador do nosso romantismo). A verdade é que coincidiu com a simpatia dos íncolas da Guanabara pelos franceses uma revolta de outros tupis, êstes do litoral paulista, contra os portugueses, sob o comando de Jaguarharô (“onça brava”).³³⁰

A catequização e as missões jesuíticas, sobretudo, dos padres Anchieta, Nobrega e Antônio Vieira, são temas centrais que tratam sobre os indígenas no processo de civilização dos mesmos e, enquanto instrumento que pudesse garantir a colonização europeia³³¹. Também é dada ênfase na defesa dos jesuítas contra a escravidão indígena, principalmente, contra as práticas dos colonos em suas tentativas de aprisionar índios para o trabalho³³².

A expansão territorial, relacionada às bandeiras, aborda os conflitos dos “paulistas” com os jesuítas e a busca pela posse de indígenas ou o “*ciclo de caça ao índio*”³³³. No Maranhão e Pará, os indígenas, sobretudo Tupinambás, são referidos enquanto elementos que foram hostis às expedições lusitanas de Castelo Branco e Pedro Teixeira³³⁴.

A ação missionária do padre Antônio Vieira também ocupa destaque quando da abordagem dos povos indígenas na Amazônia³³⁵. O índio Antônio Filipe Camarão (Poty) também é citado, enquanto aliado na luta contra os holandeses³³⁶.

Indígenas continuam presentes nas disputas por sua força de trabalho na Revolta de Beckman, no Maranhão (1684)³³⁷. O Marquês de Pombal é mantido enquanto o elemento responsável pela liberdade dos índios e sua ajuda na exploração da região amazônica por ter favorecido o casamento entre colonos e indígenas³³⁸. A presença

³³⁰ MAGALHÃES, 1946, pp. 97-99.

³³¹ CALMON, 1934, p. 69; GOMES, 1940, pp. 127-129; HERMIDA, 1955, pp. 58-59; MAGALHÃES, 1946, pp. 229-232; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 136; SILVA, 1942, pp. 75-77; VIANNA, 1946, pp. 89-92.

³³² GOMES, 1940, p. 134.

³³³ CALMON, 1934, pp. 49-50; GOMES, 1940, pp. 230-231; HERMIDA, 1955, pp. 74-75; MAGALHÃES, 1946, p. 169; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 78; SILVA, 1942, pp. 120-125; VIANNA, 1946, pp. 52-53.

³³⁴ GOMES, 1940, p. 157; HERMIDA, 1955, p. 70; MAGALHÃES, 1946, pp. 101-103; SILVA, 1942, pp. 114-115; VIANNA, 1946, pp. 41-43.

³³⁵ GOMES, 1940, p. 163; MAGALHÃES, 1946, p. 159;

³³⁶ CALMON, 1934, p. 84; GOMES, 1940, p. 193; HERMIDA, 1955, p. 95; MAGALHÃES, 1946, p. 125; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 103; SILVA, 1942, p. 151.

³³⁷ CALMON, 1934, p. 91; GOMES, 1940, pp. 256-257; MAGALHÃES, 1946, pp. 201-202; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 154.

³³⁸ GOMES, 1940, pp. 288-289; MORAES; TAUNAY, 1955, p. 138.

indígena guarani nos aldeamentos fundados pelos jesuítas no sul do país (Sete Povos das Missões) também é referida nas obras didáticas do período³³⁹.

Fica evidente, de acordo com o quadro 6, que, no que diz respeito aos conteúdos históricos que se referem aos indígenas, há permanências, pois não houve grandes novidades. A exceção, no período, é a menção da participação ou o apoio indígena na Cabanagem, no período imperial, no livro de Basílio de Magalhães, que dedica um parágrafo ao tema:

A Cabanagem havia atingido a tal prestígio por todo o vale do Amazonas, onde contava com o apoio da indiada, pura ou mestiça, contra os portugueses, que, de 1831 a 1836, depusera ou matara alguns presidentes legais, substituindo-os por ditadores da sua feição (Malcher, Vinagre e Angelim). Para pôr termo a semelhante estado de coisas, nomeou Feijó presidente daquela vasta província setentrional ao general Francisco José de Sousa Soares de Andréia (depois barão de Caçapava), encarregando da direção da força naval ao chefe-de-divisão João Taylor. A 13 de maio de 1836, efetuava-se a pacificação do Pará, embora os últimos cabanos do interior do Amazonas só ensarilhassem as armas em 25 de março de 1840.³⁴⁰

A participação indígena na Cabanagem já era mencionada na obra “*Motins Políticos*”, de Domingos Antônio Raiol, em seu quinto (V) tomo, publicado em 1890. Raiol aborda que havia, no movimento, o “*ódio de raça dos homens de côr contra os brancos*”³⁴¹; que entre os rebeldes havia “*tapuios, vis salteadores e assassinos*”³⁴²; que Eduardo Angelim costumava ser “*guiado por índios*” nas cabeceiras do rio Acará³⁴³; e, nas notas finais, é citada, na documentação pesquisada, a participação da “*nação Mundurucu*”³⁴⁴ contra os cabanos na defesa de vilas do interior do Pará.

Basílio de Magalhães, ao escrever, em sua obra didática sobre a Cabanagem, cita como referência páginas de uma outra obra de sua autoria, “*Estudos de História do Brasil*”, na qual a dedica uma unidade: “*A Cabanagem*”³⁴⁵. Nesta, inicialmente, faz uma discussão historiográfica das obras que trataram do tema; comenta a participação de negros, escravos e de índios no movimento cabano³⁴⁶; e cita, como uma de suas

³³⁹ HERMIDA, 1955, p. 80; SILVA, 1942, p. 135; VIANNA, 1946, pp. 61-62.

³⁴⁰ MAGALHÃES, 1946, p. 289.

³⁴¹ Ao citar “*homens de côr*”, menciona, em nota, índios e escravos. Ver RAIOL, Antônio Domingos. *Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos da Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*. Tomo V. Belém, Pará: Universidade Federal do Pará, 1970. p. 806.

³⁴² Ver RAIOL, 1970, pp. 876-877. Nota-se que “*Tapuio*” ou “*Tapuia*” no XIX corresponde a indígena ou gentio do Brasil de acordo com o *Diccionario da Lingua Portuguesa* (SILVA, 1877, p. 732).

³⁴³ RAIOL, 1970, pp. 977-978.

³⁴⁴ RAIOL, 1970, p. 1040.

³⁴⁵ MAGALHÃES, Basílio de. *A Cabanagem*. In: *Estudos de História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. pp. 205-243.

³⁴⁶ MAGALHÃES, 1940, pp. 207-209.

referências, o volume V de “*Motins Políticos*”, de Raiol, que lançou a “*luz decisiva sobre os deploráveis acontecimentos desenrolados em nossa província do extremo-norte durante o período da Regência*”³⁴⁷.

No período, na década de 1930, a obra histórica conhecida que destacou a Cabanagem foi “*Evolução Política do Brasil*”, do historiador brasileiro Caio Prado Júnior, que faria parte dos intelectuais fundamentais na escrita da história do país, na década de 1930. Prado Júnior afirmaria que a Cabanagem foi o “*mais notável movimento popular do Brasil*”³⁴⁸; porém, o autor não cita, na obra, a participação indígena entre os cabanos. Vale destacar, que este historiador, também, não é referido no livro de Basílio de Magalhães.

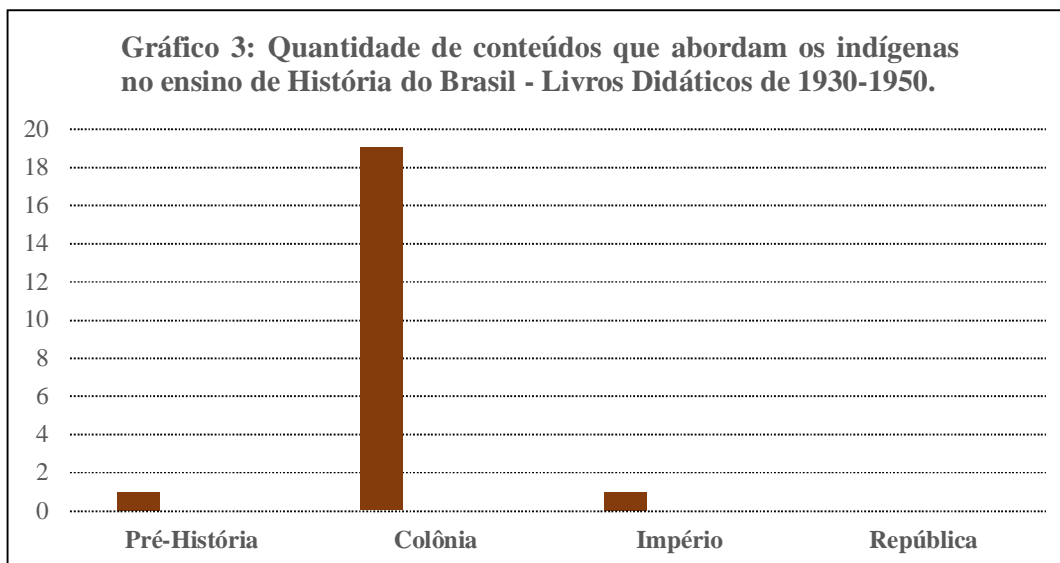
Desta forma, os livros didáticos, no que diz respeito ao lugar ocupado pelos povos indígenas, são bem semelhantes às obras dos períodos anteriores, mantendo a tradição seletiva de se enfatizar a presença dos índios na história do país predominantemente no passado colonial.

Porém, há uma mudança no que diz respeito à questão da “*formação étnica da sociedade brasileira*”, da presença das “*três raças*” no país e em relação à positividade do elemento mestiço. Estes temas passaram a ser mais tratados e valorizados nos livros didáticos do período. Como discutido, a questão das três raças e a positividade da mestiçagem fez parte das discussões intelectuais, no país, em relação ao pensar a identidade brasileira, a partir da década de 1930.

De acordo com os dados dos quadros 5 e 6, no que diz respeito aos temas que tratam a temática indígena, há claramente a manutenção de referências aos povos indígenas, sobretudo, no período colonial, após o “*descobrimento*” lusitano. No quadro 5 (unidade específica), temos um tema de história que trata do período “*pré-histórico*” (sobre a origem e migração dos índios); e seis temas no período colonial. No quadro 6 (outras unidades), há treze temas nos quais os povos indígenas são referidos, no período colonial, e um, no período imperial (participação dos índios na Cabanagem). Deste modo, os povos indígenas continuam sendo tratados, predominantemente, no período colonial, em aproximadamente 19 temas (ver Gráfico 3).

³⁴⁷ MAGALHÃES, 1940, p. 236.

³⁴⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. A Revolução. In: *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 77.



Desta forma, é a época colonial o período histórico no qual os indígenas continuam presentes predominantemente na História do Brasil ensinada. Nos períodos posteriores, temos uma breve referência à época do Brasil Império e nem uma no da República. Neste sentido, após a Independência e a constituição do Brasil enquanto país ou nação, há a invisibilização do indígena na História do Brasil.

Ao lado do uso de nomes de “tribus” e das expressões genéricas “índio” e “indígena”, “selvagem” e “selvícola” continuam sendo os principais termos usados para representar os indígenas nos livros didáticos do período. O ser “selvagem” ou “selvícola” é relacionado ao nível civilizatório ou cultural considerado “atrasado”, “rudimentar” ou “primitivo”. A atividade guerreira também é fator que determina o caráter “selvagem”³⁴⁹:

Nos primeiros anos de sua administração teve Duarte Coelho Pereira que lutar contra os selvagens: a Vila de Iguaçu chegou a ser cercada mas não a tomaram porque os portugueses tiveram a ajuda de tripulantes de um navio que, nessa ocasião, aportava em Pernambuco.³⁵⁰

Pero de Góis (depois tão notável por outros serviços) mereceu umas 30 léguas de testada, entre os rios Macaé e Itapemerim (...). tendo ido a Portugal, afim de obter novos recursos pecuniários, para desenvolver a cultura da cana-de-açúcar em suas terras do Brasil, encontrou, ao regressar, completamente destruída pelos selvagens (os goitacases) a sua promissora colônia; não desanimando, ergueu outro núcleo de povoamento, também com engenhos de açúcar; mas um segundo levante dos mesmos selvagens (provocado por aventureiros) obrigou Pero de Góis a abandonar sua donataria (...).³⁵¹

³⁴⁹ CALMON, 1934, pp. 21-22; GOMES, 1940, p. 50; HERMIDA, 1955, p. 35; LOBO, 1958, p. 35; MAGALHÃES, 1946, p. 70; SILVA, 1942, pp. 88-93.

³⁵⁰ HERMIDA, 1955, p. 46.

³⁵¹ MAGALHÃES, 1946, p. 45.

2) O indígena brasileiro.

Origens. – Na época de seu descobrimento era o Brasil habitado por numerosas tribus de selvícolas cujas origens não se acham perfeitamente estabelecidas; não há entre os etnólogos sôbre a origem do homem primitivo americano ou sôbre a época em que êle se teria estabelecido no Novo Continente.³⁵²

O termo “*gentio*” ainda continua sendo utilizado por alguns autores, relacionado às práticas religiosas dos indígenas, porém com menos frequência³⁵³. O termo “*íncola*”, usado nos programas curriculares da época para se referir ao indígena, também é presente em alguns livros didáticos, sendo inclusive título de tópico na obra de Borges Hermida³⁵⁴. O termo “*íncola*”, na língua portuguesa, corresponde a “*Morador; habitante*”³⁵⁵. Assim como no uso de outros termos como “*aborígene*”³⁵⁶, “*bárbaro*”³⁵⁷ e “*ameríndio*”³⁵⁸, “*íncola*” é relacionado ao elemento primitivo habitante do Brasil³⁵⁹:

Tinham nossos primitivos íncolas muito medo do trovão (tupã-çununga) e do raio (tupã-beraba), dos quais inferiram os seus catequistas a existência de um deus único, tupã.³⁶⁰

Considerados essencialmente guerreiros, os povos indígenas continuam a ser representados enquanto os elementos hostis e obstáculos do processo colonizador desde os primeiros contatos. O ser “guerreiro” do índio continua sendo enfatizado enquanto um elemento de hostilidade que punha em perigo a colonização e o governo, gerando muitos conflitos em todo Brasil³⁶¹. Neste sentido, a Confederação dos Tamoios continua ocupando um lugar de destaque nos livros didáticos como principal elemento da hostilidade e agressividade dos indígenas diante da colonização lusitana³⁶².

Quando não é o elemento hostil, os indígenas são submissos aos europeus, colonos e, sobretudo, aos religiosos. Caramuru submeteu e governava os tupinambás³⁶³. João Ramalho conseguiu fazer com que os indígenas auxiliassem na colonização³⁶⁴. Em São

³⁵² SILVA, 1942, p. 88.

³⁵³ GOMES, 1940, p. 103; SILVA, 1942, pp. 58-59.

³⁵⁴ HERMIDA, 1955, p. 33.

³⁵⁵ De acordo com o *Novo Dicionario da Lingua Portuguesa*. Ver FIGUEIREDO, 1913, p. 1073.

³⁵⁶ SILVA, 1942, p. 24.

³⁵⁷ MAGALHÃES, 1946, p. 15; SILVA, 1942, p. 24.

³⁵⁸ MAGALHÃES, 1946, p. 69.

³⁵⁹ GOMES, 1940, p. 163; MAGALHÃES, 1946, p. 82; SILVA, 1942, p. 89.

³⁶⁰ MAGALHÃES, 1946, p. 82.

³⁶¹ GOMES, 1940, p. 106; LOBO, 1958, pp. 49-50; SILVA, 1942, pp. 114-115.

³⁶² CALMON, 1934, p. 79; GOMES, 1940, p. 107; HERMIDA, 1955, p. 52; LOBO, 1958, p. 48; MAGALHÃES, 1946, pp. 97-100; SILVA, 1942, pp. 176-183.

³⁶³ CALMON, 1934, p. 25.

³⁶⁴ LOBO, 1958, p. 21.

Vicente, Duarte Coelho repeliu e venceu os indígenas³⁶⁵. Mem de Sá “submeteu os gentios” e alcançou a tranquilidade na capital³⁶⁶. Os Tamoios foram controlados pelos padres Manoel da Nobrega e Anchieta³⁶⁷. Antônio Vieira conseguiu pessoalmente catequizar os “*os nheengaibas da ilha do Marajó*”³⁶⁸. O indígena, enquanto elemento submisso, serve bem ao propósito de não garantir aos índios um papel de agentes históricos nas obras didáticas do período.

O indígena enquanto elemento do trabalho livre ou escravizado passa a ser um pouco mais enfatizado nos livros didáticos do período. É ainda relacionado ao trabalho de extração do pau-brasil, enquanto elemento escravizado na produção de açúcar³⁶⁹ e de disputa entre colonos e missionários jesuítas³⁷⁰. Porém, enquanto escravizado, foi o elemento que não deu “*bons resultados*”³⁷¹. Neste contexto, passa a ser mais abordado em relação aos bandeirantes, no “*ciclo de caça ao índio*”, no qual o indígena é o elemento da “*caça*”³⁷².

O pajé continua a ser representado enquanto “*feiticeiro*”, sacerdote e chefe espiritual, sendo tratado nos livros didáticos do período principalmente como o elemento que mantém contato com as “*forças naturais*”, o “*advinho*”, “*conselheiro*” e “*curandeiro*” dos indígenas³⁷³:

O pagé, também conhecido por piaga ou caraíba, era o sacerdote máximo, além de acumular as funções de feiticeiro, médico e conselheiro do chefe da tribo. Exercia grande influência na tribo e vivia isolado em uma tapera (casa velha), vaticinando ao som do maracá.³⁷⁴

Os indígenas nomeados continuam sendo, principalmente, os personagens considerados aliados do período colonial. Diogo Álvares, o Caramuru, se uniu a “*Paraguçu*”³⁷⁵. “*Ararigboia*” auxiliou os portugueses³⁷⁶; o índio “*Poti*” (Antônio Felipe

³⁶⁵ CALMON, 1934, p. 72.

³⁶⁶ SILVA, 1942, pp. 58-59.

³⁶⁷ HERMIDA, 1955, p. 52; LOBO, 1958, p. 48; MAGALHÃES, 1946, p. 100; SILVA, 1942, pp. 180-183.

³⁶⁸ MAGALHÃES, 1946, p. 232.

³⁶⁹ CALMON, 1934, p. 35.

³⁷⁰ CALMON, 1934, p. 22; GOMES, 1940, p. 163; HERMIDA, 1955, p. 39; LOBO, 1958, p. 50.

³⁷¹ HERMIDA, 1955, p. 56.

³⁷² CALMON, 1934, p. 49; GOMES, 1940, p. 241; LOBO, 1958, p. 66; MAGALHÃES, 1946, p. 169; SILVA, 1942, pp. 120-124.

³⁷³ GOMES, 1940, p. 51; HERMIDA, 1955, p. 36; LOBO, 1958, p. 28; MAGALHÃES, 1946, p. 78; SILVA, 1942, pp. 97-98.

³⁷⁴ GOMES, 1940, p. 51.

³⁷⁵ CALMON, 1934, p. 25; MAGALHÃES, 1946, p. 30; SILVA, 1942, p. 40.

³⁷⁶ GOMES, 1940, p. 109; MAGALHÃES, 1946, p. 62.

Camarão) se destacou em auxiliar os portugueses contra os holandeses³⁷⁷. No Ceará, destacou-se o índio “Jacaúna”, aliado dos portugueses³⁷⁸. Em relação aos inimigos mais “ferozes”, “Cunhambebe” é enfatizado³⁷⁹.

Em relação aos valores e às qualidades atribuídas aos personagens nos livros didáticos do período, no que diz respeito à vocação moral e cívica do ensino escolar de História, os sujeitos protagonistas continuam basicamente os mesmos: descobridores, fundadores, governadores e missionários lusitanos. Cabral, elemento de confiança³⁸⁰, é o “*experimentado*” navegante e descobridor³⁸¹. Diogo Alvares (Caramuru), homem de grande prestígio e autoridade que governava os tupinambá³⁸². Martim Affonso de Sousa, experimentado e prospero administrador³⁸³. Tomé de Sousa, “*ilustre*” administrador, é descrito como “*capaz e enérgico*”, que deu provas de sua “*competência*”³⁸⁴; era também “*ativo e ao mesmo tempo prudente*”³⁸⁵. Mem de Sá, homem de “*energia*”³⁸⁶, de grande “*esforço*” e da mais frutuosa administração do Brasil³⁸⁷, foi um fidalgo “*culto*” e “*corajoso*”³⁸⁸ quando assumiu as “*rédeas do governo*”, prestando os mais “*altos e indeslebráveis*” serviços³⁸⁹.

O religioso, sobretudo o jesuíta, continua relacionado a certos atributos e valores positivos: é o pacificador das nações indígenas³⁹⁰; o “*paladino das liberdades*” e da civilização³⁹¹; sujeito de “*energia*” e “*diligência*”³⁹². O jesuíta era, sobretudo, o poderoso “*elemento de moralização*”³⁹³ no Brasil. José de Anchieta, Manoel da Nobrega e Antônio Vieira continuam sendo os personagens importantes.

Na História do Brasil, nos livros didáticos, os bandeirantes continuam personagens de destaque na expansão e integração do território brasileiro, ocupando um

³⁷⁷ HERMIDA, 1955, p. 95; SILVA, 1942, p. 151.

³⁷⁸ HERMIDA, 1955, p. 68; MAGALHÃES, 1946, p. 143.

³⁷⁹ LOBO, 1958, p. 48; MAGALHÃES, 1946, p. 97.

³⁸⁰ SILVA, 1942, p. 19.

³⁸¹ LOBO, 1958, p. 16; MAGALHÃES, 1946, p. 15.

³⁸² CALMON, 1934, p. 25; SILVA, 1942, p. 40.

³⁸³ HERMIDA, 1955, p. 46; LOBO, 1958, p. 21; SILVA, 1942, p. 39.

³⁸⁴ LOBO, 1958, p. 44.

³⁸⁵ SILVA, 1942, p. 53.

³⁸⁶ CALMON, 1934, p. 77.

³⁸⁷ SILVA, 1942, pp. 58-59.

³⁸⁸ LOBO, 1958, p. 47.

³⁸⁹ MAGALHÃES, 1946, pp. 58-64.

³⁹⁰ CALMON, 1934, pp. 79-80.

³⁹¹ GOMES, 1940, p. 126.

³⁹² LOBO, 1958, p. 53.

³⁹³ SILVA, 1942, p. 77.

importante papel histórico³⁹⁴, sobretudo Antônio Raposo e Domingos Jorge Velho, mas sem serem atribuído aos mesmos valores morais e cívicos considerados positivos. Na Amazônia, Pedro Teixeira continua ocupando lugar de destaque enquanto personagem histórico, conquistador e herói da região³⁹⁵.

Em relação aos colonos portugueses, alguns livros didáticos continuam atribuindo a eles valores negativos: são os elementos “interesseiros”³⁹⁶ e de grande “cobiça”³⁹⁷, inclusive por perseguir e escravizar os povos indígenas³⁹⁸.

O indígena continua sendo descrito enquanto elemento portador de atributos negativos; são sujeitos com um sentimento “feroz” e “indomável”³⁹⁹. Os aldeados, aliados, são considerados “mansos”; os não aldeados, “bravos”⁴⁰⁰. São principalmente descritos como elementos temíveis, vingativos e incultos:

Os Gês ou Tapuias eram os mais atrasados e temíveis dos selvagens; (...) (...) eram tão bárbaros que exerciam a antropofagia por gula, enquanto que os Tupis não devoravam o inimigo senão por vingança ou por ódio.⁴⁰¹

“Temíveis”, os indígenas são os portadores de uma índole “feroz”, “cruel” e “rústica”, como os Gês e os Caetés⁴⁰². Temível era principalmente o pajé⁴⁰³. Eram também “indolentes”, sobretudo os menos “incultos tapuias”⁴⁰⁴ que nada faziam (casa, roça, cerâmica)⁴⁰⁵; não servindo para o trabalho, somente para a guerra, daí o indígena ter sido substituído pelos negros africanos⁴⁰⁶. Desta forma, as obras didáticas voltadas para o ensino de História do Brasil do período reforçavam e cristalizavam todos os estereótipos e preconceitos destinados tradicionalmente aos indígenas. Diante do mapeamento dos livros e dos dados à respeito da representação e dos valores atribuídos aos europeus e aos indígenas pude elaborar um quadro comparativo (ver Quadro Comparativo 3).

³⁹⁴ GOMES, 1940, p. 241; LOBO, 1958, pp. 61-72; MAGALHÃES, 1946, p. 169; SILVA, 1942, pp. 120-124.

³⁹⁵ CALMON, 1934, p. 80; HERMIDA, 1955, pp. 70-71; LOBO, 1958, p. 60; MAGALHÃES, 1946, p. 158.

³⁹⁶ GOMES, 1940, p. 137.

³⁹⁷ LOBO, 1958, pp. 51-52.

³⁹⁸ CALMON, 1934, p. 35.

³⁹⁹ CALMON, 1934, p. 23.

⁴⁰⁰ MAGALHÃES, 1946, p. 59.

⁴⁰¹ SILVA, 1942, p. 91.

⁴⁰² HERMIDA, 1955, pp. 37-38; LOBO, 1958, p. 33; SILVA, 1942, pp. 89-93.

⁴⁰³ HERMIDA, 1955, p. 36.

⁴⁰⁴ SILVA, 1942, p. 99.

⁴⁰⁵ SILVA, 1942, p. 91.

⁴⁰⁶ MAGALHÃES, 1946, p. 85.

Quadro Comparativo 3: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1930 a 1950.

Europeus			Indígenas		
Nomeados	Representação	Valores	Nomeados	Representação	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Álvares Cabral; • Caramuru; • Martim Affonso de Sousa; • Thomé de Sousa; • Mem de Sá; • Manuel da Nobrega; • José de Anchieta; • Antônio Vieira; • Pedro Teixeira; • Antônio Raposo; • Domingos Jorge Velho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobridor; • Explorador; • Fundador; • Pacificador; • Empreendedor; • Ilustre ou Celebre; • Civilizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência; • Ser valoroso; • Pacifismo; • Ser dedicado; • Ser ativo ou enérgico; • Confiança; • Avidez; • Prudência; • Diligência; • Valentia ou coragem; • Competência; • Audácia; • Bravura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Araryboia; • Cunhambebe; • Tebiriçá; • Paraguaçu; • Potí; • Jacaúna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índio ou Indígena (genérico); • Selvagem; • Gêntio; • Primitivo; • Selvícola; • Íncola; • Bárbaro; • Feiticeiro (pajé); • Guerreiro hostil; • Trabalhador escravo; • Catequizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ferocidade; • Crueldade; • Bravura; • Indolência; • Ser inculto; • Temor; • Ódio; • Vingança; • Rusticidade; • Ser arisco ou revoltado; • Ser indomável; • Valentia; • Ingenuidade; • Ser manso.

O caráter patriótico e moral e cívico do ensino escolar de história continua presente no período. Na história da nação brasileira, nos livros didáticos do período, aos europeus continua a tradição de se atribuir o protagonismo enquanto sujeitos da história do país e valores importantes a serem enfatizados no ensino escolar de história; aos indígenas temos o predomínio de uma representação e a atribuição de valores negativos.

Os europeus, sempre “ativos”, “enérgicos” e “dedicados”, continuavam os sujeitos históricos: os descobridores, fundadores, pacificadores e empreendedores. Segundo Basílio de Magalhães, o brasileiro devia se orgulhar de ter nas veias “*sangue dos heróis do pequeno reino*”⁴⁰⁷ de Portugal.

Em oposição, temos o indígena, o antagonista nesta história, que se mantém predominantemente no período colonial e enquanto elemento “selvagem” feroz, primitivo ou “indolente” hostil, escravizado ou submisso catequizado. Desta forma, os livros didáticos estavam de acordo com os próprios programas curriculares em relação aos povos indígenas e aos europeus e o papel que estes ocupariam na história do país.

⁴⁰⁷ MAGALHÃES, 1946, p. 68.

Os livros didáticos de História do Brasil do período demonstram estar de acordo com as ideias relacionadas à formação social brasileira da época, traçando diálogos com a produção intelectual do período, sobretudo, a baseada nas teorias raciais, na ideologia do branqueamento e da miscigenação, que estabeleceram uma compreensão do país de forma hierárquica, na qual o elemento branco europeu era o sujeito de destaque.

Uma das questões a serem consideradas quando se analisa o currículo escolar e os livros didáticos de história é o efeito que isto pode ter provocado na compreensão dos alunos de uma determinada época sobre a história do país e os seus sujeitos históricos. O livro de Joaquim Silva usado para esta pesquisa está assinado pelo seu antigo proprietário, um aluno da terceira série (ou ano) do ginásio de um instituto educacional de Porto Alegre, no ano de 1943. Na unidade “*A formação étnica*”, o aluno fez algumas anotações em duas imagens presentes no livro dos desenhos de Rugendas (“*Viagem pitoresca pelo Brasil*”), na qual ele incluiu “*Legendas*” em alguns desenhos de bustos indígenas. Na imagem “*Índios coroados e coropós*”⁴⁰⁸, é escrito “*girl*” (garota, em inglês) para o desenho da indígena (mulher) sem vestimenta e “*madame*” para a indígena com roupa; para os desenhos dos índios (homens sem vestimenta) é escrito “*vendedor de cachorro quente*” para um e “*sacristão*” para o outro. Na imagem seguinte, “*Índios botocudos*”⁴⁰⁹, para o desenho da índia (mulher) é escrito “*maluca*”; para os desenhos dos índios (homens), um é identificado como o “*pagé*” e nos outros é escrito “*beijudo*” e “*tipo raro*”. Em outra unidade, “*O sentimento nacional*”⁴¹⁰, que trata da Inconfidência Mineira, o aluno também fez uma anotação em uma página, na qual escreve sobre como crescia entre os colonos um “*sentimento de autonomia, que começara a despertar, mais de um século antes, com os lances heroicos da luta contra os holandeses invasores do nordeste*”. Neste sentido, o aluno acaba por absorver o discurso da época: os colonos, europeus, são sujeitos de “*sentimento de autonomia*” e lances “*heroicos*”; já os indígenas, a exceção do “*pagé*”, quando não são nomeados com palavras fora de seu contexto (“*madame*” e “*garota*”), são representados com termos não muito elogiosos (“*maluca*”, “*beijudo*”, “*tipo raro*”).

⁴⁰⁸ SILVA, 1942, p. 90.

⁴⁰⁹ SILVA, 1942, p. 92.

⁴¹⁰ SILVA, 1942, pp. 215-221.

CAPÍTULO 3: ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E A TEMÁTICA INDÍGENA EM TEMPOS DE DERROCADA DO REGIME DEMOCRÁTICO.

No início da década de 1960, houve novas reformas na educação nacional com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, através da Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961¹, durante o governo do presidente João Goulart. Segundo a LDB de 1961, a educação nacional seria inspirada em alguns princípios, tais como no de “*liberdade e nos ideais de solidariedade humana*”, no “*fortalecimento da unidade nacional*”, na “*preservação e expansão do patrimônio cultural*” e na condenação de qualquer tratamento “*desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça*” (Artigo 1º). Segundo Circe Bittencourt, ainda no início da década de 1960, o ensino escolar de história mantinha-se com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares, o que limitava mudanças de conteúdos e métodos, e deveria contribuir para à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira” e para resolver a equação Estado-povo-nação². A Educação Básica seria formada pela educação de Grau Primário (Educação Pré-primária e Ensino Primário), e de Grau Médio (Ginasial e Colegial). Os programas curriculares das disciplinas, a partir do início da década de 1960, passariam por uma maior flexibilização, determinada pela LDB de 1961 (artigo 12), cabendo aos professores a formulação de programas em cada escola.

No início da década de 1960, teremos, no Brasil, o surgimento da chamada História Nova, movimento liderado pelo militar e historiador Nelson Werneck Sodré, que lançaria críticas ao ensino de História realizado no país, buscando renovar o mesmo e publicar obras para atender as demandas dos professores. As primeiras obras da História Nova seriam as chamadas “Monografias”, publicadas em março de 1964, a partir de um convênio do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com a Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) e o MEC. O primeiro volume, elaborado de forma coletiva pelos membros do movimento, foi intitulado de “*O descobrimento do Brasil*”. Neste, inicialmente, os autores criticam os livros didáticos adotados até então no Brasil,

¹ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

² BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. vol.32, n.93. 2018. p. 140.

considerando-os inadequados por apresentarem algumas falhas: o fato de o estudo sobre o passado pouco ter relação com o presente; os estudos sobre o Brasil pouquíssimas vezes ter relação com o mundo; e o enfoque meramente político, que valorizava as grandes figuras históricas, o que impediria “o arrolamento de camadas e ações decisivas de nosso povo”. É proposto pela obra o ingresso de uma nova perspectiva que introduzisse elementos sociais, econômicos e culturais e que fizesse aparecer o povo³.

Porém, apesar da História Nova buscar uma renovação no campo do ensino de História e da publicação de livros, acabou apresentando discursos tradicionais. O primeiro volume, como indica o título “*O Descobrimento do Brasil*”, inicia a história do país a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Os povos indígenas são citados já no final do livro, em um tópico intitulado “*O indígena: do escambo à escravidão*”. Neste, é utilizado sempre o termo genérico “índio”, que é o elemento “*primitivo*” e citado somente enquanto força de trabalho em contato com os europeus através do escambo e da escravidão. Esta última, motivaria conflitos e guerras promovidas pelos indígenas⁴. Porém, os próprios autores da História Nova admitiriam que suas obras possuíam deficiências e até erros⁵.

Na noite do dia 31, do mesmo mês de lançamento das Monografias da História Nova, foi então deflagrado o golpe civil-militar no Brasil, iniciado em Minas Gerais sob o comando do general Olímpio Mourão Filho, contra o governo do presidente João Goulart, que fora derrubado. Seria estabelecido um Regime Militar ditatorial que duraria até 1985⁶. O período seria marcado pelo autoritarismo, supressão de direitos constitucionais, censura e perseguição policial e militar.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, a doutrina ideológica do regime seria a da Segurança Nacional. Para o historiador Carlos Fico, produzida no âmbito da Escola Superior de Guerra, a Doutrina ou Ideologia da Segurança Nacional, durante o Regime Militar, integrava o Brasil ao contexto internacional da Guerra Fria no combate ao Comunismo⁷. Segundo o cientista político Nilson Borges, forjada na Escola Superior de Guerra, com assistência técnica norte-americana e francesa, a Doutrina de Segurança Nacional forneceu o conteúdo doutrinário e ideológico para a conquista e a manutenção

³ SODRÉ, Nelson Werneck *et all.* *O descobrimento do Brasil*. (Coleção História Nova - 1). Rio de Janeiro: MEC, 1964. pp. 3-4.

⁴ SODRÉ, 1964, pp. 82-84.

⁵ SODRÉ, Nelson Werneck. *História da História Nova*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. p. 145.

⁶ Sobre o golpe civil-militar e a heterogeneidade dos elementos que encabeçaram e apoiaram o movimento ver NAPOLITANO, Marcos. O carnaval das direitas: o golpe civil-militar. In: *História do Regime Militar Brasileiro*. 1ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 43-67.

⁷ FICO, Carlos. Escalada inicial. In: *Como eles agiam*. Rio de Janeiro: Record, 2001. pp. 41-42.

do poder pelos militares a partir do golpe de 1964⁸. Nascida do antagonismo leste-oeste, após a Segunda Guerra Mundial, a Doutrina de Segurança Nacional foi uma ideologia que repousara sobre uma concepção de guerra permanente entre o Comunismo e os países ocidentais⁹; no Brasil, os militares deveriam ocupar papel fundamental na luta contra o Comunismo e na manutenção da ordem.

Neste contexto, um dos primeiros alvos de repressão por parte do Regime Militar seria justamente o grupo da História Nova do ISEB, liderado por Nelson Werneck Sodré. Este, segundo Carlos Guilherme Mota, na historiografia brasileira fazia parte do grupo da “revisão reformista” (1957 – 1964), de inspiração marxista¹⁰. Sodré seria autor de diversas obras sobre a história do país, tais como “*Introdução à revolução brasileira*” (1958), “*Formação histórica do Brasil*” (1962) e “*História da burguesia brasileira*” (1964). Segundo José Carlos Reis, estas obras, escritas à luz da visão marxista, analisam a história brasileira a partir de seus processos, estruturas e relações sociais, nos quais os grandes eventos e personagens históricos são pensados nas relações sócias que os homens estabelecem, nas suas contradições e lutas¹¹.

Nos primeiros dias do mês de abril de 1964, o departamento de História do ISEB foi invadido e depredado. Os obras da História Nova em elaboração foram confiscadas. Exemplares das Monografias chegaram a ser exibidas na televisão como “*material subversivo*”. Nelson Werneck Sodré chegaria a ser preso, assim como os outros autores das obras da História Nova¹². Suas atividades no ISEB seriam paralisadas e perderiam empregos. Alguns, após serem soltos, partiriam para o exílio¹³.

⁸ BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (orgs.). *O Brasil republicano - o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 5ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012. pp. 17-20.

⁹ BORGES, 2012, p. 24.

¹⁰ MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. pp. 36-42.

¹¹ REIS, José Carlos. Anos 1950: Nelson Werneck Sodré – O sonho da emancipação e da autonomia nacionais. In: *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. p. 154.

¹² Em 1965, Nelson Werneck Sodré lança as novas publicações de suas obras didáticas intituladas de “*História Nova do Brasil*”. Tais livros hoje em dia são raros, pois também foram censurados e confiscados. O primeiro volume, que é basicamente uma nova edição aumentada da primeira monografia publicada em março de 1964, tem como primeira unidade “*O descobrimento do Brasil*”, e inicia com os tópicos “*A Europa na época das grandes navegações*” e “*A expansão marítima de Portugal*”, abordando principalmente as transformações econômicas na Europa entre os séculos XI a XVI, que impulsionaram as navegações lusitanas. Aos povos indígenas, coube um lugar após a história europeia e o descobrimento e sua representação enquanto força de trabalho, com a unidade intitulada “*O indígena: do escambo à escravidão*”. Mantem a perspectiva eurocêntrica e substituiu a narrativa mais política por uma econômica. Ver SODRÉ, Nelson Werneck *et all.* *História Nova do Brasil*. Vol. I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965. pp. 9-58.

¹³ SODRÉ, 1987, pp. 122-133.

No contexto internacional, a segunda metade da década de 1960 seria marcada por mobilização social e cultural. O ano de 1968 (“*O ano que não terminou*”) entrou para a história como um ano movimentado e cheio de acontecimentos importantes em várias partes do mundo. Na Checoslováquia, estourou a Primavera de Praga; na França, iniciou o movimento de maio de 1968, que tornou-se um ícone na busca de uma renovação de valores de uma cultura jovem. Universidades foram ocupadas por estudantes na Espanha, na Itália, na Alemanha e na França. Martin Luther King Jr., no auge de seu ativismo político por direitos, foi assassinado. A Guerra do Vietnã passou a ser amplamente rejeitada com inúmeras manifestações, sobretudo estudantis, inseridas no contexto maior do grande movimento da contracultura. Na América Latina ocorreram várias manifestações contra regimes autoritários vigentes em diversos países¹⁴.

No Brasil, o ano de 1968 foi marcado pela mobilização contra o Regime Militar, cuja maior expressão seria o movimento estudantil. Liderados por dirigentes da União Nacional dos Estudantes (UNE), que atuava na clandestinidade, os estudantes promoviam manifestações e protestos públicos em todo o país¹⁵.

A repressão contra as manifestações estudantis atingiu seu auge em 28 de março de 1968, com a invasão da polícia do restaurante universitário Calabouço. Nas décadas de 1950 e 1960, o “Calabouço” contava com grande concentração de estudantes por oferecer comida a baixo custo. Durante o regime militar, o espaço se tornou em palco de várias manifestações estudantis por melhorias na educação e contra o regime militar¹⁶. Naquele 28 de março, os estudantes protestavam contra a elevação do preço das refeições. Policiais invadiram o espaço e o estudante paraense Edson Luís de Lima Souto foi assassinado a bala¹⁷. Nascido em Belém do Pará, Edson Luís mudara-se para o Rio de Janeiro para fazer seus estudos de segundo grau no Instituto Cooperativo de Ensino (ICE).

Na manhã do dia 21 de maio de 1968, uma sexta-feira, ocorre uma grande passeata em protesto ao regime militar que paralisa o centro do Rio de Janeiro e que contou com forte repressão policial. Estudantes enfrentam policiais e agentes do DOPS

¹⁴ Sobre o contexto da época ver HOSBAWM, Eric. *Revolução Cultural*. In: *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp. 314-336.

¹⁵ NAPOLITANO, Marcos. O mito da “Ditabranda”. In: *História do Regime Militar Brasileiro*. 1ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017. p. 88.

¹⁶ SARDINHA, Geraldo Jorge. *Calabouço: rebelião dos estudantes contra a ditadura civil-militar em 1968*. São Paulo: Ed. do Autor, 2016. pp. 5-10.

¹⁷ PAULINO, Leopoldo. A Resistência. In: *Tempo de Resistência*. 4ª edição. [S.l.]: Editora Oswaldo Cruz Empreendimentos, 2001. p. 77.

(Departamento de Ordem Política e Social). O episódio ficaria conhecido como a “Sexta Feira Sangrenta”.

Após esses episódios de manifestações, repressão e mortes no país, seria organizada uma passeata no Rio de Janeiro. Realizada no dia 26 de junho de 1968, a “Passeata dos Cem Mil” seria uma grande manifestação de protesto, em consequência da repressão do Regime Militar. Nos anos seguintes, alguns estudantes entrariam na luta armada contra o governo¹⁸.

Neste contexto de manifestações no Brasil e lutas contra a Ditadura, o Regime Militar daria sua resposta no mesmo ano com a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5). O AI-5 foi emitido pelo general presidente Artur da Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968; este que é considerado o mais duro dos Atos Institucionais do Regime Militar. Pelo disposto no AI-5, os militares tinham o direito de decretar o recesso do Congresso, das Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais (Art. 2º) e decretar a intervenção nos Estados e Municípios (Art. 3º). Seria permitido suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos (Art. 4º) e decretar o estado de sítio (Art. 7º). Foi decretada a suspensão do *habeas-corpus* sob a acusação de crime político contra qualquer cidadão (Art. 10).

Em 1968, além do AI-5, outros decretos e leis também seriam publicados pelo Regime Militar, ampliando as retiradas de direitos e restringindo as liberdades no país. Neste contexto, a censura prévia, já anteriormente regulamentada, ampliou-se. A Lei nº 5.536 (21 de novembro de 1968) estabelecia a prática de censura de obras teatrais e cinematográficas e criava o Conselho Superior de Censura. Seriam alvos de censura principalmente se tais obras atentassem “*contra a segurança nacional e o regime representativo e democrático*” (Art. 2, I). Em 1970, o Decreto-Lei nº 1.077 (26 de janeiro de 1970) determinava a censura e a intolerância do regime para com qualquer meio de comunicação contrárias “*à moral e aos bons costumes*” (Art. 1º). Tal decreto seria utilizado também para livros e periódicos (Art. 2º), que seriam alvos de análise e censura, podendo ser proibidos ou até mesmo a perda das obras e sua incineração (Art. 5º, II).

Como observamos anteriormente, ao assumir o governo os militares iniciaram uma onda de retirada de direitos e perseguição policial e militar. Neste contexto, alguns intelectuais profundamente envolvidos na educação brasileira foram perseguidos e mesmo exilados do país.

¹⁸ MÜLLER, Angélica. “Anos de chumbo e a resistência do movimento estudantil. In: *O Movimento Estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 25.

O antropólogo, escritor e político brasileiro Darcy Ribeiro ficou conhecido não somente por seus estudos e sua defesa em relação aos povos indígenas no Brasil. Na área da educação, Darcy Ribeiro notabilizou-se por trabalhos desenvolvidos e por sua atuação no país. Foi ministro da Educação durante o Regime Parlamentarista do Governo do presidente João Goulart (de 8 de setembro de 1962 até 23 de janeiro de 1963). Também foi um dos idealizadores e criadores da Universidade de Brasília (UnB), ao lado de Anísio Teixeira, no início da década de 1960. Durante o Regime Militar, a UnB seria palco de manifestações de estudantes e foi invadida por tropas repressivas em 1968, por ser considerada foco de ideias subversivas.

Darcy Ribeiro, assim como muitos outros intelectuais brasileiros, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar, vivendo durante alguns anos no Uruguai. No retorno ao Brasil, era seguido, vigiado e foi preso após a publicação do AI-5¹⁹. Passaria meses na cadeia até partir para o exílio. Viveria em países da América do Sul, como Venezuela, Chile e Peru.

Outro alvo do autoritarismo e da repressão do Regime Militar no Brasil foi o educador e filósofo Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, intelectual que influenciou decisivamente o movimento da pedagogia crítica e atual Patrono da Educação Brasileira. Freire passaria para o exílio na Bolívia e depois no Chile. Em 1968 publicou seu livro mais famoso, *Pedagogia do Oprimido* fundamentado em uma pedagogia crítica, libertária e dialógica contra uma educação “bancária” que servia de instrumento de opressão²⁰. Retornaria ao Brasil em 1980, depois de 16 anos de exílio.

Segundo Nilson Borges, a Doutrina de Segurança Nacional previa um novo papel para as Forças Armadas no Brasil, no sentido de exercer multiplicidade de funções políticas e administrativas²¹. A interferência militar permeou toda a estrutura pública brasileira, inclusive todos os graus do sistema educacional, cujos programas foram formulados tomando por base princípios e conceitos de Segurança Nacional²².

¹⁹ RIBEIRO, Darcy. *Tempos de Turbilhão: relatos do Golpe de 1964*. 1. Ed. São Paulo: Global, 2014. pp. 87-118.

²⁰ FREIRE, Paulo. A concepção “bancária da educação” como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: *Pedagogia do oprimido*. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. pp. 79-80.

²¹ BORGES, 2012, p. 20.

²² BORGES, 2012, p. 38.

3.1. – O lugar e a representação do indígena no ensino de História do Brasil e Estudos Sociais em tempos de Regime Militar.

Na década de 1960, durante o Regime Militar, uma das primeiras ações do governo brasileiro voltadas para a educação foram os acordos MEC-USAID. Estes dizem respeito aos acordos do Ministério da Educação e Cultura do Brasil e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID - United States Agency for International Development). Através de tais “Acordos”, os governos Castelo Branco e Artur da Costa e Silva entregariam o planejamento do ensino brasileiro às influências diretas da USAID dos Estados Unidos²³. Para José Oliveira Arapiraca, houve por parte da USAID uma tentativa político-ideológica para influenciar o sistema educacional brasileiro no sentido de se legitimar um processo de modernização da sociedade e possibilitar um alinhamento geopolítico e econômico com os Estados Unidos²⁴.

Em 1969, o Decreto-Lei nº 869 (de 12 de Setembro)²⁵ instituiria no sistema de ensino do país uma nova disciplina: Educação Moral e Cívica. Esta, “*apoiando-se nas tradições nacionais*”, teria algumas finalidades (Art. 2º): a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso (...) sob a inspiração de Deus; a preservação dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral; a compreensão dos direitos e deveres; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; e o culto da obediência à Lei. No Ministério da Educação e Cultura (MEC) seria criada a

²³ Para o estudo dos acordos MEC-USAID, é fundamental consultar trabalhos como o de Márcio Moreira Alves, “*O beabá dos MEC-USAID*” (1968); a Dissertação de Mestrado de José Oliveira Arapiraca, “*A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*” (1979); a Dissertação de Mestrado de Fabiana Pina, “*O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)*” (2011).

²⁴ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Rio de Janeiro. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas. p. 171. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>>. Acesso em: 24 de jun. de 2018.

²⁵ BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) para implantação e manutenção da Educação Moral e Cívica, de acordo com as finalidades estabelecidas no artigo 2º.

Além da Educação Moral e Cívica, de acordo com o Decreto-Lei nº 869, passaria a ser ministrado no sistema de ensino do país a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (Art. 3º). Esta disciplina foi proposta inicialmente no país pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, na Indicação Nº 1 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 24 de abril de 1962, que tratava das disciplinas do sistema curricular do ensino ginasial.

No início da década de 1970, após o período de reação contra o regime por parte de setores da população brasileira, que teve no movimento estudantil participação decisiva²⁶, e o conseqüente aumento da repressão por parte da ditadura, o Regime Militar promoveu um forte processo de intervenção no sistema educacional do país. Durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971²⁷. Esta trazia em seu texto (Art. 1º) o objetivo da formação do educando: a “*qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*”. Porém, na LDB de 1971, a ênfase maior é dada à formação para a qualificação para o trabalho, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (Art. 5º, § 2º).

No que diz respeito à educação no país, no início da década de 1970, os antigos ensinos primário e ginasial foram fundidos e passaram a ser o Primeiro (1º) Grau (atualmente Ensino Fundamental), com oito anos de duração e que passaria ter uma maior vinculação com o Segundo (2º) Grau (antigo Colegial e atual Ensino Médio), que contaria com três anos de duração.

No mesmo ano da publicação da LDB do Regime Militar, foi publicada pelo Conselho Federal de Educação a Resolução 8, de 1º de Dezembro de 1971²⁸. Esta, incluiu de forma obrigatória no currículo do ensino de 1º e 2º graus novas “matérias”: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Estudos Sociais seria incluída no

²⁶ Sobre a participação do movimento estudantil na reação contra o regime militar ver PAULINO, Leopoldo. *Tempo de Resistência*. 4ª ed. [S.l.]: Editora Oswaldo Cruz Empreendimentos, 2001; MÜLLER, Angélica. *O movimento estudantil na resistência à ditadura militar (1969-1979)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016; SARDINHA, Geraldo Jorge. *Calabouço: rebelião dos estudantes contra a ditadura civil-militar em 1968*. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

²⁷ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

²⁸ BRASIL. Resolução 8, de 1º de Dezembro de 1971. Anexa ao Parecer nº 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

currículo do sistema de ensino do país enquanto “matéria” (ou área de conhecimento), a qual estariam ligadas algumas disciplinas escolares como Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Integração Social, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Enquanto disciplina, Estudos Sociais seria polivalente, englobando principalmente os conteúdos de História e Geografia.

As discussões sobre os Estudos Sociais no Brasil remetem aos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país²⁹. Algumas experiências pontuais de inclusão de Estudos Sociais ocorreram nas décadas de 1950 e 1960³⁰. Michael Apple, estudioso em educação, afirma que a disciplina Estudos Sociais, presente no currículo escolar norte-americano à época, apresentava uma forte presença do chamado currículo oculto que, nas escolas, serve para determinar e reforçar regras sobre a conduta dos estudantes³¹. Além disto, em Estudos Sociais é evidente a presença de uma tradição seletiva ideológica de conteúdos ou conhecimento escolar³².

De acordo com o artigo 3º da Resolução 8 de 1º de Dezembro de 1971 (anexa ao Parecer nº 853/7), o ensino de Estudos Sociais visaria ao “*ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento*”.

Com a análise da documentação da Coordenadoria de Documentação Escolar (CODOE), da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) pude identificar precisamente em que graus da educação brasileira a disciplina Estudos Sociais e de História estiveram presentes no período. A partir da década de 1970, Estudos Sociais enquanto “matéria” e enquanto disciplina fazia parte do currículo escolar brasileiro, sobretudo no primeiro grau, em substituição ao ensino de História e Geografia³³. Em relação ao 2º Grau, este passou a ser dividido em três áreas de aprofundamento: Ciências Matemáticas (C.M.), Ciências Biológicas (C.B.) e Ciências Humanas (C.H.). A disciplina de Estudos Sociais seria obrigatória na grade curricular das áreas de Ciências Matemáticas e Ciências Biológicas, substituindo a disciplina de História. Ao analisar a

²⁹ NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*. Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015. pp. 148-149.

³⁰ NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 163.

³¹ APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. pp. 132-133.

³² APPLE, 1982, p. 151.

³³ ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU DUQUE DE CAXIAS. Grade Curricular, 1º Grau, 1ª, 2ª e 3ª série. 1977. Disciplinas Comunicação e Expressão (Comunicação e Expressão) e Integração Social (Estudos Sociais). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 199.

documentação educacional do Estado do Pará, identifiquei que história, enquanto disciplina autônoma, porém, continuaria presente no currículo da educação na área de Ciências Humanas³⁴.

À época do Regime Militar, o ensino técnico profissionalizante passou a ser muito valorizado. Segundo Elizabete Xavier, era a função utilitarista da educação, pois visava a inserção imediata do estudante no mercado de trabalho³⁵. Neste contexto, nos cursos técnicos de Segundo Grau, a disciplina de História também foi substituída no currículo por Estudos Sociais³⁶.

No contexto do Regime Militar no Brasil, com as mudanças curriculares educacionais promovidas e a presença da disciplina Estudos Sociais, livros didáticos voltados para os conhecimentos de História do Brasil foram publicados no país.

Durante o Regime Militar, a fim de controlar a produção, edição e distribuição do material didático produzido no país, o Ministério da Educação e Cultura havia criado órgãos responsáveis por executar as políticas para materiais de ensino: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) instituída em 1966, por meio do Decreto nº. 59.355/66; a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada por meio da Lei n. 5.327, em 1967.

Para a historiadora Juliana Miranda Filgueiras, a criação da Colted e da Fename devem ser compreendidas no contexto de expansão das escolas primárias e secundárias e de crescimento do mercado de livros didáticos no país desde o início da década de 1960. Houve no Brasil a ampliação da rede escolar com a obrigatoriedade do ensino primário determinada pela LDB de 1961 e, conseqüentemente, um aumento da presença das classes populares no ensino secundário.

³⁴ COLÉGIO PAES DE CARVALHO. *Plano Curricular – Curso Colegial Secundário, Ciências Biológicas (C.B.)*. 1970. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais (Obrigatória); *Plano Curricular – Curso Colegial Secundário, Ciências Matemáticas (C.M.)* – disciplina - 1ª série Estudos Sociais (Obrigatória). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 355.2. COLÉGIO ESTADUAL MAGALHÃES BARATA. *Plano Curricular. Curso Científico, Ciências Matemáticas*. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais. Plano Curricular. Curso Científico, Ciências Humanas. Disciplina: 1ª, 2ª e 3ª série, História (optativa). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 325.

³⁵ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado *et all*. Profissionalização obrigatória: leitura de um golpe. In: *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. pp. 248-250.

³⁶ FUNDAÇÃO EDUCACIONAL VISCONDE DE SOUZA FRANCO. *Plano Curricular. Curso Colegial Industrial (Agrimessura)*. 1970. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais (obrigatória). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 324; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DEODORO DE MENDONÇA: *Plano Curricular, 2º Grau, Curso Habilitação Administração*. 1977. Matéria: 1ª série, Estudos Sociais; *Plano Curricular – Habilitação Básica Saúde. 2º Grau*. 1977. Matéria: 1ª série, Estudos Sociais. Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 203.

Ao longo do mesmo período, passou a haver um maior estímulo a indústria dos livros didáticos. Deste modo, diante das necessidades em relação aos materiais escolares, esses órgãos do governo passaram a orientar e incentivar a produção e a distribuição de livros didáticos e técnicos no país³⁷.

A fim de compreender o lugar e a representação dos povos indígenas no currículo escolar no período do Regime Militar, busquei analisar obras didáticas publicadas e utilizadas no período voltadas para o ensino de História do Brasil para a disciplina de Estudos Sociais e História, do ensino de 1º e 2º grau.

Neste sentido, selecionei e adquiri livros de Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Borges Hermida, Elias Esaú e Luiz de Oliveira Pinto, Silveira Neto, Francisco Alencar (*et all*), Francisco Teixeira, Maria Januária Vilela Santos, Ilmar Rohloff de Mattos (*et all*), Julierme de Abreu e Castro e da Comissão Didática Laudes (ver Tabela 7).

Tabela 7: Livros Didáticos de História do Brasil e Estudos Sociais analisados – Décadas de 1970-1980.			
Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
Sérgio Buarque de Holanda <i>et all</i> .	<i>História do Brasil: das origens à Independência – Curso Médio. 1ª série ginásial. Vol. 1.</i>	1971.	155 p.
	<i>História do Brasil: área de Estudos Sociais – da Independência aos nossos dias. 6ª série do Primeiro Grau, antiga 2ª série ginásial. Vol.2.</i>	1971.	151 p.
Antônio José Borges Hermida	<i>Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais.</i>	1972.	306 p.
Elias Esaú; Luiz G. de Oliveira Pinto.	<i>História do Brasil para Estudos Sociais. 5ª série do ensino de 1º grau (1ª série ginásial). Vol. 1.</i>	1972.	199. p.
	<i>História do Brasil para Estudos Sociais. 6ª série do ensino de 1º grau. Vol. 2.</i>	1972.	192. p.
Ella Grinsztejn Dottori; Ilmar Rohloff de Mattos; José Luiz Werneck da Silva.	<i>Brasil: uma história dinâmica (estudos sociais). 1º vol.</i>	1973 2ª ed.	190 p.
	<i>Brasil: uma história dinâmica (área de estudos sociais). 2º vol.</i>	1973 2ª ed.	313 p.
Silveira Neto.	<i>Estudos Sociais – Brasil: para o primeiro grau.</i>	1973.	152 p.
Comissão Didática Laudes.	<i>Estudos Sociais: História do Brasil até a Independência. Vol. 1.</i>	1973.	124 p.
	<i>Estudos Sociais: História do Brasil depois da Independência. Vol. 2.</i>	1973.	128 p.

³⁷ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*. 2015, vol.19, n.45, pp. 88-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

Julierme de Abreu e Castro.	<i>Brasil Estudos Sociais: Ocupação do espaço, formação da cultura (5ª série).</i>	197?	111 p.
	<i>Brasil Estudos Sociais: Ocupação do espaço, formação da cultura (6ª série).</i>	197?	152 p.
Francisco Alencar et all.	<i>História da Sociedade Brasileira.</i>	1979.	339 p.
Maria Januária Vilela Santos.	<i>História do Brasil. 5ª série, 1º grau. Vol. 1.</i>	1982	128 p.
	<i>História do Brasil. 6ª série, 1º grau. Vol. 2.</i>	1982	128 p.
Francisco Maria Pires Teixeira.	<i>Estudos Sociais: Brasil, a terra e o povo - Primeiro Grau - 5ª série. Vol. 1.</i>	1983.	207. p.
	<i>Estudos Sociais: Integração Nacional – Primeiro Grau - 6ª série. Vol. 2.</i>	1982.	173. p.

As obras didáticas de História do Brasil e Estudos Sociais publicadas no período são divididas em unidades ou capítulos sobre a história do país; continuam uma narrativa histórica baseada em acontecimentos político-administrativos e econômicos, organizados de forma cronológica e linear. A presença de recursos iconográficos (imagens de fotografias e quadros, desenhos e mapas) é bem maior do que nos livros didáticos dos períodos anteriores, sobretudo os voltados para o 1º Grau. As obras abordam temas do período “pré-histórico”, colonial, imperial e da República até o período do Regime Militar.

Os textos dos livros, sobretudo os de Estudos Sociais, misturam conteúdos de história, geografia e Moral e Cívica (valores morais, símbolos nacionais), reduzindo o volume e a qualidade dos conteúdos de História do Brasil. Há também pouco diálogo com as obras de outros intelectuais quando da abordagem acerca dos povos indígenas, a exceção do livro de Francisco Alencar que cita outros intelectuais em sua obra³⁸.

Diante da seleção das obras didáticas destes autores, mapeei os conteúdos dos mesmos com o intuito de identificar o lugar e a representação dos povos indígenas. Inicialmente, analisei os livros com o objetivo de identificar com que temática os mesmos iniciam quando tratam da História do Brasil e em que unidade os autores abordam especificamente os povos indígenas, o que me permitiu montar uma tabela com os dados obtidos (ver Tabela 8).

³⁸ Cita “*Índios do Brasil*”, de Júlio César Melatti; e “*Resistência do Índio à Dominação do Brasil*”, de Luiz Luna.

Tabela 8: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil e Estudos Sociais analisados – Décadas de 1970 – 1980.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
Sérgio Buarque de Holanda <i>et all.</i> <i>Vol.1.</i>	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: <i>Exploração e posse da Terra: 1500-1580. O que devemos ao índio.</i> pp. 40-42.	Brasil Colônia
Antônio José Borges Hermida.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 2: <i>Formação do povo brasileiro.</i> 6. <i>O indígena brasileiro.</i> pp. 41-47.	Brasil Colônia
Elias Esaú; Luiz G. de Oliveira Pinto. <i>Vol.1.</i>	<i>Tempo histórico.</i>	Unidade 6: <i>O indígena brasileiro.</i> pp. 66-78.	Brasil Colônia
Ella Grinsztejn Dottori; Ilmar Rohloff de Mattos; José Luiz Werneck da Silva. <i>Vol.1.</i>	<i>Aqui começa a História.</i>	Sem unidade específica que aborde os povos indígenas.	X
Silveira Neto.	<i>O que é o Brasil.</i>	Unidade 1: <i>A Região Nordeste.</i> 9. <i>Os primeiros habitantes: os índios.</i> pp. 27-28.	Brasil Colônia
Comissão Didática Laudes. <i>Vol.1.</i>	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 5: <i>O índio e o negro.</i> pp. 65-70.	Brasil Colônia
Julierme de Abreu e Castro. Vol 1.	<i>O espaço geográfica brasileiro e os seus primeiros habitantes.</i>	Unidade 1: <i>O espaço geográfica brasileiro e os seus primeiros habitantes.</i> 3. <i>O primeiro povoador: o indígena.</i> pp. 15-18.	Pré-História; Brasil Colônia
ALENCAR, Francisco Alencar <i>et all.</i>	<i>Período pré-colonizador.</i>	Unidade 1: 1. <i>Os donos da terra.</i> pp. 04-18.	Brasil Pré-Colonial.
Maria Januária Vilela Santos. <i>Vol. 1.</i>	<i>Os europeus procuram novas riquezas.</i>	Unidade 5: <i>Como se formou o povo brasileiro. O índio.</i> pp. 68-70.	Pré-História; Brasil Colônia
Francisco Maria Pires Teixeira. <i>Vol. 1.</i>	<i>Conhecendo o Brasil.</i>	Unidade 4: <i>A sociedade brasileira.</i> <i>A cultura indígena.</i> pp. 85-86.	Brasil Colônia

Nos livros de História e Estudos Sociais da época, a primeira unidade nas obras didáticas não seguem exatamente com um mesmo tema, porém, ao abordarem conteúdos de História do Brasil, a maioria segue um padrão. Os Livros escritos pelo historiador Sergio Buarque de Holanda (volume 1)³⁹, Antônio Borges Hermida⁴⁰ e da Comissão

³⁹ HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et all.* *História do Brasil: das origens à independência.* Curso Médio - 1ª série ginasial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

⁴⁰ HERMIDA, Antônio J. B. *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

Didática Laudes (volume 1, para a 5ª série do 1º grau)⁴¹ iniciam com “*O descobrimento*”. O primeiro volume da obra de Maria Januária Vilela Santos, inicia com a unidade “*Os europeus procuram novas riquezas*”, no qual trata sobre as grandes navegações lusitanas⁴² e suas “descobertas”. O livro de Elias Esaú e Luiz de Oliveira Pinto⁴³ tem como primeira unidade o “*Tempo Histórico*”, que aborda o ensino escolar de história, com orientações pedagógicas para professores e alunos. Porém, inicia os conteúdos históricos com o capítulo “*Um passeio pela Europa medieval*”⁴⁴ e “*A Europa descobre o Novo Mundo*”⁴⁵, no qual aborda história de Portugal e o período do “descobrimento”.

Os historiadores e professores Ella Grinsztein Dottori (PUC-Rio), Ilmar Rohloff de Mattos (Universidade Federal Fluminense) e José Luiz Werneck da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro)⁴⁶ abordam sobre o que é a história enquanto ciência e fontes documentais em sua obra na primeira unidade “*Aqui começa a História*”; a unidade que inicia com conteúdo de história é intitulada “*Por mares nunca dantes navegados*” e não dedicam nem uma unidade aos povos indígenas. O primeiro volume da obra do professor e historiador Francisco M. P. Teixeira⁴⁷, voltado para a 5ª série do 1º grau, inicia com a unidade “*Conhecendo o Brasil*”, no qual trata de aspectos geográficos e naturais do “*país tropical*”⁴⁸. É somente na Unidade III que o autor inicia a História do Brasil, a partir de uma matriz europeia, tratando sobre o “Descobrimento”⁴⁹. O livro do

⁴¹ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. *Estudos Sociais: História do Brasil até a Independência*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973. Uma sequência da Comissão Laudes é publicada no mesmo ano com o título “*Estudos Sociais: História do Brasil depois da Independência*”. O livro inicia a primeira parte com o tópico “*O reconhecimento do Império*”. O período imperial e republicano é abordado em capítulos organizados de forma cronológica de eventos políticos. Os povos indígenas nesta sequência não são presentes. Ver COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. *Estudos Sociais: História do Brasil depois da Independência*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.

⁴² SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*. 5ª série. 1º grau. Volume 1. 16. Edição. São Paulo: Ática, 1982. pp. 25-36.

⁴³ ESAÚ, Elias; PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. *História do Brasil para Estudos Sociais*. 1º volume. São Paulo: Saraiva S.A., 1972. Em 1973 é lançado o segundo volume para a 6ª série do 1º grau, “*História do Brasil para Estudos Sociais (com Organização Social e Política)*”. O livro inicia com os momentos finais do período colonial, segue em capítulos ordenados de forma cronológica, abordando sobretudo episódios políticos da história do país e exaltando governantes e militares até o período republicano. Os povos indígenas, neste volume são ausentes. Ver ESAÚ, Elias; PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. “*História do Brasil para Estudos Sociais (com Organização Social e Política)*”. São Paulo: Saraiva S.A., 1973.

⁴⁴ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 13.

⁴⁵ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 30.

⁴⁶ DOTTORI, Ella Grinsztein; MATTOS, Ilmar Rohloff de; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica (estudos sociais)*. 1º vol. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

⁴⁷ TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. *Estudos Sociais: Brasil, a terra e o povo - 5ª série, 1º grau*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1983.

⁴⁸ TEIXEIRA, 1983, p. 07.

⁴⁹ TEIXEIRA, 1983, pp. 60-73.

professor Silveira Neto⁵⁰, publicado para dar conta de um conjunto de conhecimentos (Geografia, História, Moral e Civismo), inicia com a unidade “*O que é o Brasil*” na qual o autor já começa com um discurso tradicional eurocêntrico, afirmando que a “*nossa História começa oficialmente no ano de 1500*”⁵¹, estando ligada “*intimamente à História de Portugal e da Europa*”⁵²:

O que é o Brasil

5. A nossa História

Não basta estudar o território para se conhecer um país. Assim como cada pessoa tem a sua biografia, cada povo tem a sua história, que é a narração dos acontecimentos, principalmente os que interessam para explicar a formação do Brasil.

A nossa História começa oficialmente no ano de 1500, mas, na verdade, devemos ir mais longe. O povo português que nos descobriu e nos colonizou, é descendente do povo romano. (...)

Portugal, como outros países originados de Roma, falava uma língua derivada do latim: o português. E sua religião era também a religião que viera de Roma: o cristianismo.

Por isso, para conhecer bem a nossa História, os nossos costumes, as nossas crenças, precisamos ir além do descobrimento.

A História do Brasil está, portanto, ligada intimamente à História de Portugal e da Europa.⁵³

A maioria das obras analisadas do período não foge à tradição, relacionando predominantemente o início da história brasileira com a história europeia e com o “descobrimento”. As únicas exceções a iniciar a história brasileira a partir da história indígena são as obras do historiador Francisco Alencar⁵⁴, formado pela Universidade Federal Fluminense, e de Julierme Abreu de Castro⁵⁵, historiador e geógrafo formado pela Universidade do Brasil (atual UFRJ).

Alencar, no seu livro de História do Brasil (não de Estudos Sociais) voltado para o 2º grau, inicia com a unidade “*Pindorama: A comunidade primitiva e o período pré-colonizador*”⁵⁶, no qual aborda a história indígena anterior ao descobrimento. Julierme Abreu de Castro trata na primeira unidade de seu livro, além de questões geográficas do país, questões relacionadas à história e cultura dos povos indígenas (origem, usos e costumes):

⁵⁰ NETO, Silveira. *Estudos Sociais – Brasil: para o primeiro grau*. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1973.

⁵¹ NETO, 1973, p. 9.

⁵² NETO, 1973, p. 11.

⁵³ NETO, 1973, pp. 9-11.

⁵⁴ ALENCAR, Francisco *et al.* *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

⁵⁵ CASTRO, Julierme de Abreu e. *Brasil Estudos Sociais: Ocupação do espaço, formação da cultura (5ª série)*. São Paulo: INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS, 1977.

⁵⁶ ALENCAR, 1979, p. 4.

Unidade 1: O espaço geográfico brasileiro e os seus primeiros habitantes.
 3. O primeiro povoador: o indígena.
 Quem primeiro pisou terras brasileiras?
 O indígena, certamente.
 Há provas de que há mais de 10 mil anos ele já estava aqui (fósseis e artefatos).
 Qual a sua origem? De onde veio?
 Certamente, asiático, deve ter chegado pelo estreito de Bering – Alaska - América Central - América do Sul.
 Ou polinésio, via oceano pacífico – costa do Peru – Andes – planícies Amazônica e Platina.⁵⁷

De acordo com a tabela 8, é possível observar que as obras da maioria dos autores analisados também possuem uma unidade destinada especificamente para tratar dos povos indígenas⁵⁸. Porém, às exceções dos livros de Francisco Alencar e Julierme de Castro, que iniciam a História do Brasil com a história dos povos indígenas, o que continua predominando é a presença destas unidades após a abordagem sobre as grandes navegações e do “descobrimento”, assim como nas obras didáticas do século XIX e do início do XX.

Neste sentido, realizei o mapeamento dos conteúdos das unidades específicas dos livros que abordam os povos indígenas. Estas mantiveram os temas dos livros didáticos dos períodos anteriores, com ênfase na etnografia indígena, a discussão sobre a origem, características físicas, usos e costumes e o estágio civilizatório dos índios, sobretudo, no período colonial⁵⁹. Também ingressou de forma enfática, em algumas obras, o tema sobre a “Contribuição do índio” para o Brasil (ver Quadro 7).

Quadro 7: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1970-1980.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-História
1. Nações ou Grandes Famílias (tupys; tapuyas ou jês; nu-aruaques; e caribas).	Brasil Colônia
2. Organização: social, política e de trabalho.	
3. Guerra e antropofagia.	
4. Religião: a “superstição” indígena e o “pagé”.	
5. “Nível” civilizatório dos indígenas.	
6. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	
7. Contribuição do índio: utensílios, alimentos, palavras e o “folclore”.	

⁵⁷ CASTRO, 197?, p. 15.

⁵⁸ Nas obras com mais de um volume a unidade específica que trata sobre os povos indígenas é presente somente no primeiro volume.

⁵⁹ O termo “Etnografia” não é utilizado nas obras analisadas quando tratam da temática indígena.

Alguns autores tratam a questão da origem dos indígenas: a obra de Francisco Alencar aborda, na primeira unidade de seu livro, além da origem asiática, a presença dos vestígios arqueológicos de Lagoa Santa em Minas Gerais⁶⁰; mais a maioria afirma a imigração asiática através do Estreito de Bering, e também uma australiana e polinésia⁶¹:

Originários da Ásia?

De onde teriam vindo os habitantes da América?

Para alguns estudiosos, muitos dos indígenas teriam vindo da Ásia. Como chegaram a esta conclusão? Estudando demoradamente e comparando os tipos humanos e os costumes dos indígenas americanos e asiáticos.

Ou originários da Austrália?

Os estudiosos pesquisaram, compararam... e chegaram à conclusão de que algumas tribos são descendentes de povos vindos da Austrália.⁶²

A divisão tradicional baseada na dicotomia entre “*tupys*” e “*tapuyas*” começa a ser abandonada, apesar dos termos ainda serem utilizados em alguns livros: Tupis para Tupi-guaranis e Tapuias para Jê. O que passa a ser o padrão é a referência da presença das quatro “*grandes famílias*” (*tupys*; *tapuyas* ou *jês*; *nu-aruaques*; e *caribas*) e suas “*tribus*”⁶³:

Principais nações e tribos.

Das nações indígenas a mais importante era a dos tupis que os jesuítas denominavam índios da língua geral, pois a língua tupi era falada por quase toda a costa brasileira. (...)

No norte do Brasil vivia a nação dos nuaruaques. Algumas de suas tribos tinham notável adiantamento, como prova a cerâmica marajoara, vasos de argila feitos com perfeição, encontrados na ilha do Marajó. (...)

Os caribas ou caraíbas formavam outra nação. Algumas de suas tribos eram tão cruéis que do nome cariba se derivou canibal, que é sinônimo de antropófago.

Outra nação era a dos jês ou tapuias. Uma de suas tribos mais atrasadas e ferozes, a dos aimorés, vivia no Espírito Santo.⁶⁴

Os grupos tribais mais importantes eram os do tronco Jê, Nu-aruaque e Karib, além do Tupi. Não podemos generalizar os costumes dos Tupis para todos os outros grupos. Isso aconteceu porque foi com as tribos do tronco Tupi que os colonizadores tiveram o primeiro contato.⁶⁵

A descrição das “características físicas” dos indígenas (altura, cor de pele, cabelo, etc) não são tão enfatizadas; porém de seus “usos e costumes” de forma generalizada ou

⁶⁰ ALENCAR, 1979, pp. 4-5.

⁶¹ HERMIDA, 1972, p. 41; SANTOS, 1982, pp. 68-69.

⁶² ESAÚ; PINTO, 1972, pp. 68-69.

⁶³ ALENCAR, 1979, p. 5; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 66; HERMIDA, 1972, pp. 43-44; HOLLANDA, 1971, pp. 40-42; NETO, 1973, p. 27; SANTOS, 1982, p. 68.

⁶⁴ HERMIDA, 1972, pp. 43-45.

⁶⁵ ALENCAR, 1979, p. 5.

a busca de elementos comuns continua com destaque na maioria das obras: as línguas faladas, com ênfase no tupi-guarani; o hábito de andar nu; o uso de adornos e pinturas corporais; a organização em aldeias e baseada na liderança do “chefe”; a poligamia e a divisão do trabalho entre homens (guerra e caça) e mulheres (agricultura, cestaria, etc); caça e pesca como meios principais de subsistência⁶⁶:

MUITA COISA EM COMUM

- Apesar das diferenças, nossos indígenas tinham muita coisa em comum.
- Viviam da caça e da pesca
- Os mais adiantados cultivavam milho e mandioca
- Eram nômades: mudavam sempre que acabava a caça e a pesca na região
- Não conheciam os metais: seus objetos eram feitos de pedra, osso, madeira e fibras vegetais
- Não conheciam a escrita
- Nas aldeias, moravam em casas de galhos trançados e cobertas de palha: as ocas. O conjunto de ocas formava a taba.⁶⁷

A crença religiosa ocupa um papel importante na representação dos povos indígenas nos livros didáticos, apesar de alguns autores enfatizarem o fato dos costumes não serem iguais para todos os povos indígenas, são salientados os traços comuns: a crença em diversos deuses ou entidades espirituais, a ligação destes com a natureza e a presença do pajé enquanto chefe religioso⁶⁸:

Os índios não tinham templos para a adoração aos deuses. As cerimônias eram realizadas na oca. Reunidos os homens, cantavam e dançavam em homenagem às divindades que eram várias: Jaci, a Lua; Guaraci, o Sol; Tupã, Deus da Tempestade e do Trovão; Rudá, Deus do amor e outros auxiliares; Caapora, Deus da Floresta; Uirapuru, Deus dos Pássaros; Saci-pererê, Protetor dos Vegetais; Curupira, Divindade protetora das Florestas, etc.⁶⁹

Suas crenças eram geralmente ligadas à Natureza, às florestas e rios, imaginavam haver espíritos que temiam. As tradições, inclusive religiosas, eram transmitidas pelos mais velhos, geração após geração, e defendidas pelo pajé, chefe religioso da tribo.⁷⁰

A antropofagia é mantida enquanto elemento emblemático de alguns indígenas. A prática antropofágica é descrita nas obras didáticas, sendo relacionada à atividade da

⁶⁶ ALENCAR, 1979, p. 5; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, pp. 66-68; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 77; HERMIDA, 1972, p. 48; HOLLANDA, 1971, p. 41; NETO, 1973, p. 28; TEIXEIRA, 1983, pp. 85-86; SANTOS, 1982, pp. 68-69.

⁶⁷ CASTRO, 197?, p. 16.

⁶⁸ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68; ESAÚ; PINTO, 1972, pp. 76-77; HERMIDA, 1972, p. 43.

⁶⁹ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 76.

⁷⁰ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68.

guerra e enquanto sacrifício⁷¹ de inimigos por suas crenças ou por sentimentos de vingança, ódio ou puro prazer:

Algumas tribos comiam os prisioneiros. Esse costume, chamado antropofagia, tinha como objetivo a vingança e visava, também, atemorizar os inimigos. Além disso, os índios dessas tribos acreditavam que, comendo a carne de bravos guerreiros, herdariam a sua bravura.⁷²

Outros índios só comiam a carne humana daqueles a quem combatiam, menos para alimentar-se que para extravasar seu ódio; os aimorés chegavam a comê-la por prazer.⁷³

A definição do nível civilizatório e do “período histórico” no qual se encontravam os povos indígenas também é presente em alguns livros didáticos da época. Os povos indígenas seriam mais “atrasados” que os portugueses⁷⁴, ainda estariam na “*Idade da Pedra*” da “*Pré-história*”, não conhecendo escrita e nem os metais⁷⁵. Nem todas teriam o mesmo desenvolvimento cultural, sendo algumas “atrasadas”, com religião e armas “*primitivas*”⁷⁶. Não conseguiam se habituar a “*vida civilizada*” e suas danças e arte eram igualmente “*primitivas*”⁷⁷:

O indígena brasileiro: sua vida, seus costumes.

O indígena brasileiro não conhecia nem a escrita nem os metais. Fazia seus instrumentos de ossos, dentes de animais, madeira e, principalmente, de pedra cuidadosamente polida. Praticava uma agricultura primitiva. Dizemos que estão na Pré-História povos com tais características e com os costumes que você vai conhecer. Os indígenas brasileiros viviam na Idade da Pedra Polida, um dos períodos da Pré-História.⁷⁸

Predomina, desta forma, a ideia do índio genérico enquanto elemento “primitivo” e a ausência de elementos culturais para definir seu nível civilizatório. Porém, o livro de Francisco Alencar critica o preconceito em torno da ideia de “atraso” dos povos indígenas e da necessidade de se buscar integrá-los “à *civilização*”⁷⁹.

A busca pela identidade brasileira continua nas obras didáticas do período, sobretudo no que diz respeito à busca pelos autores da definição da “contribuição do

⁷¹ HERMIDA, 1972, p. 43.

⁷² ESAÚ; PINTO, 1972, p. 76.

⁷³ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 67.

⁷⁴ TEIXEIRA, 1983, p. 85.

⁷⁵ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 71.

⁷⁶ NETO, 1973, p. 28.

⁷⁷ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68.

⁷⁸ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 71.

⁷⁹ ALENCAR, 1979, p. 7.

índio” na constituição da sociedade brasileira. Além da questão do surgimento do “mameluco” com o “cruzamento” entre brancos e indígenas⁸⁰, é destacado também nos livros do período o que a cultura brasileira deve a contribuição dos povos que formaram o país.

Em relação aos indígenas, há a ênfase na “herança” de utensílios como a rede de dormir; alimentos, principalmente a mandioca; palavras de origem indígena (tupi) nomeando localidades do país; e o “folclore”, sobretudo, crenças e lendas supostamente de origem indígena (Curupira, Saci, Uirapuru, Jaci, Boitata, etc)⁸¹, como enfatizam os autores:

O que devemos ao índio: O índio foi um dos elementos formadores do povo brasileiro. Os filhos de índios e de brancos, os mestiços mamelucos, muito contribuíram para o êxito da colonização.

Devemos ao índio a técnica do preparo do solo para o plantio, pois a coivara continua sendo usada no interior do Brasil. A rede (*iní*) também é uma herança do índio.⁸²

Da cultura indígena herdamos muitas coisas:

- Grande número de palavras, principalmente nomes próprios e nomes de lugares;
- Tipos variados de comidas, como canjica, pamonha, farinha de mandioca, etc.;
- Técnicas de fabricação de redes, vasos, cestos, canoas, jangadas;
- Técnicas de plantio, como a derrubada e a queimada das árvores para a preparação do solo, que eles chamavam de coivara;
- Crenças, lendas e superstições religiosas, como a adoração do Sol (Guaraci) ou a lenda do saci-pererê, o protetor dos vegetais.⁸³

Nos livros analisados do período, os índios também são mencionados em outras unidades das obras, relacionadas principalmente às mesmas temáticas dos períodos anteriores, predominantemente no período colonial. Neste período, os indígenas também são referidos como força de trabalho na extração das “drogas do sertão”, na Amazônia. Além disto, identifiquei somente duas exceções em duas obras que citam os índios em outros períodos: no livro de Francisco Alencar, os indígenas são citados enquanto participantes da Cabanagem⁸⁴; no livro de Silveira Neto, no período republicano, é

⁸⁰ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 127; HERMIDA, 1972, p. 45; HOLLANDA, 1971, p. 42; NETO, 1973, p. 31; TEIXEIRA, 1983, p. 89; SANTOS, 1982, pp. 67.

⁸¹ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 127; HERMIDA, 1972, p. 45; HOLLANDA, 1972, p. 146-147; NETO, 1973, p. 28; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 96; SANTOS, 1982, p. 70.

⁸² HOLLANDA, 1971, p. 42.

⁸³ TEIXEIRA, 1983, p. 86.

⁸⁴ ALENCAR, 1979, pp. 131-132.

tratado, brevemente, a questão da ação de Rondon e do Serviço de Proteção do Índio⁸⁵ (ver Quadro 8).

Quadro 8: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros das décadas de 1970-1980.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimento” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho em contato com indígenas.	
3. Capitânicas Hereditárias e hostilidades dos indígenas com colonos.	
4. Trabalho: escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
5. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
6. Catequização e as Missões: padres Anchieta e Nobrega (XVI).	
7. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
8. Formação étnica da sociedade brasileira (o branco, o índio e o negro).	
9. Fundação do Maranhão e do Pará: hostilidades e aldeamentos (XVII).	
10. Indígenas no trabalho de extração das Drogas do Sertão (Amazônia).	
11. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Felipe Camarão (Poty).	
12. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
13. Guerra Guaranítica (1753-1756) – Sete Povos das Missões (RS).	
1. Cabanagem e índios no Pará. No livro de Francisco Alencar.	Brasil Império
1. Proteção aos índios (SPI): Rondon. Citado no livro de Silveira Neto.	Brasil República

Nas outras unidades dos livros didáticos, as abordagens acerca dos povos indígenas são feitas nos conteúdos tradicionais dos períodos anteriores, com poucas novidades. Os indígenas continuam sendo citados nos primeiros contatos com os europeus (no “descobrimento”, desembarque e primeiras expedições)⁸⁶. As relações de indígenas com Diogo Alvares (Caramuru) e João Ramalho é presente em algumas obras⁸⁷. Os indígenas continuam sendo representados enquanto força de trabalho explorada no escambo de pau-brasil⁸⁸.

Na constituição das Capitânicas Hereditárias, a hostilidades dos indígenas com colonos continua sendo afirmada⁸⁹. A Confederação dos Tamoios é mantida enquanto

⁸⁵ NETO, 1973, p. 132.

⁸⁶ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 17; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 50; HERMIDA, 1972, p. 22; HOLLANDA, 1971, p. 41; CASTRO, 197?, p. 29; NETO, 1973, p. 27; TEIXEIRA, 1983, pp. 85-86; SANTOS, 1982, p. 29.

⁸⁷ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 33; HERMIDA, 1972, p. 37.

⁸⁸ CASTRO, 197?, pp. 32-33; DOTTORI; MATOS; SILVA, 1973, p. 58; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 35; HERMIDA, 1972, p. 84; HOLLANDA, 1971, p. 38; NETO, 1973, p. 28; TEIXEIRA, 1983, p. 61; SANTOS, 1982, pp. 57-58.

⁸⁹ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 44; ESAÚ; PINTO, 1972, pp. 88-89.

principal elemento emblemático das agressões dos índios em relação aos portugueses, mantendo a narrativa dos livros didáticos dos períodos anteriores⁹⁰:

Várias tribos de Cabo Frio e São Vicente, lideradas por Cunhambebe, haviam feito alianças com a finalidade de destruir tôdas as vilas do litoral. O perigo crescia. Vilas eram atacadas e destruídas. O governador, sem nenhuma experiência de luta, não sabia como resolver tantos problemas.⁹¹

Ainda durante o governo de Mem de Sá verificou-se a pacificação dos tamoios, conseguida por Nobrega e Anchieta. Os índios de São Paulo e Rio de Janeiro haviam-se unido para guerrear os portugueses. Dessa aliança, chamada Confederação dos Tamoios, fazia parte Cunhambebe, chefe indígena famoso por sua crueldade.⁹²

A catequização e as Missões voltadas para os povos indígenas, sobretudo, a partir das ações dos padres Anchieta e Nobrega, é outro ponto importante na narrativa dos livros didáticos⁹³. O ciclo de caça ao índio pelas Entradas e Bandeiras durante o processo da expansão territorial do Brasil é bem destacado, sobretudo pelo fato dos livros do período para o primeiro grau serem de Estudos Sociais, que mesclavam temas históricos e geográficos⁹⁴.

Na região amazônica, os povos indígenas continuam presentes quando da abordagem dos temas da fundação do Maranhão e do Pará⁹⁵ e na Revolta de Beckman (1684)⁹⁶. Uma novidade é a ênfase dada a presença dos indígenas enquanto conhecedores do território amazônico e força de trabalho na extração das Drogas do Sertão⁹⁷. Na historiografia brasileira, este tema fora abordado por Caio Prado Júnior, em sua “*História Econômica do Brasil*” (1945), na qual salienta o indígena, sob o domínio do branco, como o elemento que estava “*admiravelmente preparado*” na tarefa de coleta dos produtos da

⁹⁰ ALENCAR, 1979, p. 14; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 58; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 95; HERMIDA, 1972, p. 69; HOLLANDA, 1971, p. 35.

⁹¹ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 95.

⁹² HERMIDA, 1972, p. 69.

⁹³ ALENCAR, 1979, p. 39; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 36; HERMIDA, 1972, pp. 78-80; HOLLANDA, 1971, p. 34; NETO, 1973, p. 34; TEIXEIRA, 1983, p. 75; SANTOS, 1982, pp. 52-53.

⁹⁴ ALENCAR, 1979, p. 55; CASTRO, 197?, pp. 63-64; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 75; DOTTORI; MATTOS; SILVA, 1973, p. 123; ESAÚ; PINTO, 1972, pp. 24-25; HERMIDA, 1972, p. 100; HOLLANDA, 1971, p. 41; NETO, 1973, p. 63; TEIXEIRA, 1983, p. 72; SANTOS, 1982, pp. 68-69.

⁹⁵ ALENCAR, 1979, p. 51; CASTRO, 197?, p. 84; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 73; DOTTORI; MATTOS; SILVA, 1973, p. 109; HOLLANDA, 1971, p. 59.

⁹⁶ ALENCAR, 1979, p. 52; CASTRO, 197?, p. 85; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 149; HERMIDA, 1972, p. 141; HOLLANDA, 1971, p. 62; SANTOS, 1982, p. 96.

⁹⁷ ALENCAR, 1979, p. 52; CASTRO, 197?, p. 85; DOTTORI; MATTOS; SILVA, 1973, p. 110; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 147; HERMIDA, 1972, pp. 97-98; HOLLANDA, 1971, p. 59.

floresta; neste sentido, não se precisando, na região, do negro⁹⁸. Nelson Werneck Sodré, em *“Formação Histórica do Brasil”* (1962), também trata sobre o aproveitamento do indígena enquanto trabalhador insubstituível e especializado na coleta das drogas do sertão amazônico no período colonial⁹⁹. Este último, é citado na obra didática de Francisco Alencar quando é tratada a temática sobre a atuação dos povos indígenas na coleta na Amazônia¹⁰⁰. Vale ressaltar que, mesmo com a inclusão de outro tema no qual são tratados os índios, como a sua presença na coleta das drogas do sertão, a narrativa em relação aos mesmos não muda, pois os indígenas continuam sendo os elementos explorados em sua força de trabalho e não um sujeito determinante ou protagonista na história do país.

A menção sobre a ação do Marques de Pombal, no que diz respeito à libertação indígena, não foi identificada nas obras analisadas. Ainda na Amazônia, a obra de Francisco Alencar cita brevemente os indígenas no único tema do período imperial, a presença de indígenas entre a população explorada que se rebelou no Pará no movimento da Cabanagem¹⁰¹.

O índio Felipe Camarão (Poty) continua enquanto importante elemento na luta contra os holandeses¹⁰². A presença dos índios guaranis na região dos Sete Povos das Missões é mantida em algumas obras¹⁰³, com a abordagem da Guerra Guaranítica (1753-1756) enquanto reação jesuítica e indígena contra os portugueses nos livros de Francisco Alencar e Maria Villela Santos¹⁰⁴.

No período republicano, Silveira Neto cita brevemente a ação do Estado brasileiro em relação a *“proteção dos selvícolas”* no Centro Oeste, através das atividades de Rondon e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)¹⁰⁵.

Um dos temas que são recorrentes nas obras didáticas diz respeito à formação étnica da sociedade brasileira (o branco, o índio e o negro)¹⁰⁶. O triângulo racial e a

⁹⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. A Colonização do Vale Amazônico e a Colheita Floresta. In: *História Econômica do Brasil*. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1973. pp. 69-72.

⁹⁹ SODRÉ, Nelson Werneck. Expansão. In: *Formação Histórica do Brasil*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. pp. 128-129.

¹⁰⁰ ALENCAR, 1979, p. 62.

¹⁰¹ ALENCAR, 1979, p. 131.

¹⁰² CASTRO, 197?, p. 48; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 87; DOTTORI; MATTOS; SILVA, 1973, p. 93; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 105; HERMIDA, 1972, p. 137; NETO, 1973, p. 41; SANTOS, 1982, p. 79.

¹⁰³ . COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, pp. 80-81; HERMIDA, 1972, p. 111.

¹⁰⁴ ALENCAR, 1979, p. 60; SANTOS, 1982, p. 92.

¹⁰⁵ NETO, 1973, p. 132.

¹⁰⁶ CASTRO, 197?, p. 112; HERMIDA, 1972, pp. 35-38; HOLLANDA, 1971, pp. 40-43; NETO, 1973, p. 31; TEIXEIRA, 1983, pp. 84-85; SANTOS, 1982, pp. 67-73.

ideologia da mistura ou da mestiçagem racial, difundida, sobretudo, na educação brasileira a partir da década de 1930, continua muito presente nas obras didáticas publicados no período do Regime Militar. Neste tema, os três povos formadores do Brasil continuam pensados de forma hierarquizada:

COMPOSIÇÃO

A população brasileira, como você sabe. Formou-se da mistura de povos de variada origem.

Basicamente, de três grupos étnicos:

O branco, representado pelos europeus, principalmente portugueses;

O indígena, formado por numerosas nações de origem, provavelmente, asiática;

O negro, originário da África, e para cá trazido pelos portugueses.

OS MESTIÇOS

O cruzamento desses três grupos deu origem aos mestiços, que você já conhece:

Do branco com o indígena resultou o mameluco ou caboclo

Do branco com o negro, o mulato

Do negro com o indígena, o cafuzo.

Quem tinha sangue índio foi útil na criação de gado. O negro foi a base da produção agrícola. E a população branca aumentou com a descoberta do ouro.¹⁰⁷

Como se formou o povo brasileiro.

A população brasileira de hoje é muito variada. Observe seus colegas de classe e as pessoas que moram perto de você. Veja que entre eles existem brancos, pretos, mulatos, gente de cabelo liso ou crespo, de olhos escuros ou claros, pessoas de traços japoneses ou indígenas.

Isso acontece porque o povo brasileiro foi formado por povos diferentes, que se misturaram.

Os principais grupos étnicos que formaram o povo brasileiro foram:

- O indígena, que já vivia no Brasil antes da chegada dos europeus;
- O branco português que, como você já sabe, colonizou o Brasil;
- O negro africano, que foi trazido para cá para trabalhar como escravo.¹⁰⁸

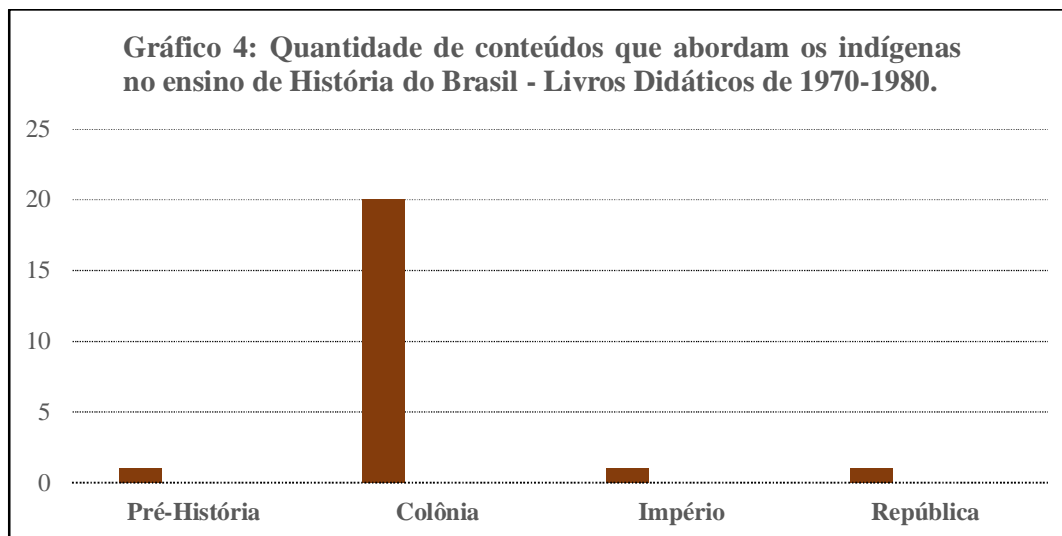
A narrativa, nos livros didáticos, quando do tratamento sobre a formação do Brasil, a partir dos três grupos étnicos, permanece semelhante ao período anterior. Ao europeu cabe a ideia do elemento principal, aquele que aumentou e dominou o país através da colonização; o negro, mantém-se enquanto o sujeito da força de trabalho escrava; o indígena foi “útil”, na criação do gado e para a formação de mestiços.

Fica evidente, de acordo com os dados, que houve poucas mudanças importantes no que diz respeito aos conteúdos que mencionam os indígenas na História do Brasil, nos livros didáticos da época. No quadro 7 (unidade específica), há um tema de história que trata do período “pré-histórico” (origem e migração dos índios); sete temas, no período

¹⁰⁷ CASTRO, 197?, p. 112.

¹⁰⁸ SANTOS, 1982, p. 67.

colonial. No quadro 8 (outras unidades), há treze temas que citam ou se referem brevemente acerca dos povos indígenas também no período colonial; um tema que cita os índios no período imperial (Cabanagem) e um no período republicano (Serviço de Proteção do Índio). Desta forma, os indígenas são, predominantemente, abordados no período colonial, em aproximadamente 20 temas ou conteúdos (ver Gráfico 4).



Em relação à representação acerca dos povos indígenas, nos livros didáticos analisados, identifiquei um uso mais recorrente do termo genérico “índio” ou “indígena”. A obra de Francisco Alencar, por sua vez, crítica o uso generalizado de tal termo que foi criado pelo engano dos espanhóis que se imaginavam na Índia¹⁰⁹. Já a expressão “gentio”, parece ter sido abandonado, pois não foi identificado nas obras analisadas.

Os termos “selvagem”¹¹⁰ e “selvícola”¹¹¹, muito presentes nos livros didáticos dos períodos anteriores, passam a ser menos frequentes; quando usados, geralmente são relacionados à ideia do elemento habitante da selva, ao estado não civilizado ou não catequisado dos indígenas e momentos de hostilidade:

A catequese

Foram importantes os serviços prestados ao Brasil pela Companhia de Jesus, fundada pelo espanhol Inácio de Loyola. Para realizar a obra da catequese, os jesuítas enfrentaram grandes dificuldades: os caminhos eram péssimos e a selva cheia de perigos; alguns foram mortos pelos selvagens.¹¹²

¹⁰⁹ ALENCAR, 1979, p. 5.

¹¹⁰ HERMIDA, 1972, p. 36; HOLLANDA, 1971, p. 60.

¹¹¹ ALENCAR, 1979, p. 12; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 67; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 128; NETO, 1973, p. 27.

¹¹² HERMIDA, 1972, p. 78.

A princípio, os bandeirantes caçaram somente índios selvagens, depois passaram a aprisionar também os índios cristianizados, que já haviam aprendido certos ofícios, e estavam acostumados a um trabalho regular.¹¹³

Porém, a imagem do indígena, enquanto elemento hostil ao processo colonizador é bem presente. No Norte e Nordeste, os colonizadores avançaram sobre “*índios hostis*”¹¹⁴; várias tribos indígenas “*lutavam contra os portugueses*”¹¹⁵; as vilas de São Vicente e São Paulo viviam sob “*ameaça indígena*”¹¹⁶; os “*goitacazes atacavam Ilheus*”¹¹⁷; os Tamoios se uniram para “*guerrear os portugueses*”¹¹⁸.

Os índios, também, enquanto personagens que reagem¹¹⁹ ou resistiam¹²⁰ ao processo colonizador, sobretudo, à escravidão, passa a ser presente em alguns livros. Porém, essa ideia do indígena reagindo ou resistindo é vista a partir de uma ótica pessimista, com consequências negativas para os povos que tentavam fazer frente ao avanço colonizador. Neste sentido, também, passa a ser presente em algumas obras a perspectiva do índio vítima: a drástica destruição das sociedades nativas e a conseqüente redução ou do desaparecimento dos indígenas no Brasil, por conta dos conflitos, doenças e também da miscigenação¹²¹:

Os indígenas foram desaparecendo com o correr do tempo. Não se habituaram à vida civilizada e adoeciam com facilidade. Mesclaram-se com os brancos em casamentos que eram estimulados pelos colonizadores: os mamelucos (cruzamento de brancos e índios) sempre foram úteis para a conquista do território.¹²²

Os indígenas não aceitavam trabalhar na lavoura e travaram violentas lutas com os colonizadores. Como resultado dessas lutas, grande parte da população indígena foi exterminada ou obrigada a se afastar cada vez mais para o interior, tentando fugir à escravidão e à destruição.¹²³

Assim nascia o Brasil lusitano: canhões e fortes dispersos pelo longo litoral. Surgem Capitânicas reais, controladas diretamente pela Coroa (...). E os primeiros donos da terra? Eles acabaram envolvidos nesses conflitos ao lado dos portugueses ou dos inimigos dos portugueses.

¹¹³ HOLLANDA, 1971, p. 60.

¹¹⁴ HOLLANDA, 1971, p. 59.

¹¹⁵ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 66.

¹¹⁶ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 96.

¹¹⁷ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 95.

¹¹⁸ HERMIDA, 1972, p. 69.

¹¹⁹ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 78.

¹²⁰ ALENCAR, 1979, pp. 14-15; HOLLANDA, 1971, p. 38.

¹²¹ ALENCAR, 1979, p. 16; NETO, 1973, p. 28; TEIXEIRA, 1983, p. 86; SANTOS, 1982, pp. 69-70.

¹²² COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68.

¹²³ SANTOS, 1982, p. 69.

Uma vez estabelecida a paz para os brancos, os índios, antes tão importantes como “bucha de canhão”, são expulsos de suas terras ou forçados a trabalhar para os novos conquistadores.

A destruição da vida tribal era proporcional ao avanço da colonização.¹²⁴

Segundo a compreensão do professor Mauro Coelho, a vitimização dos povos indígenas nas obras didáticas suprimiam a sua condição de agente histórico no ensino de história escolar¹²⁵. Essa visão do indígena enquanto vítima do processo colonizador e também das políticas do governo estava bem de acordo com a produção intelectual e acadêmica desenvolvidas desde a década de 1960, sobretudo, por um novo grupo de antropólogos formados pela Universidade de São Paulo (USP), entre outros intelectuais que se destacaram na produção acadêmica e na defesa dos povos indígenas.

Roberto Cardoso de Oliveira, graduado em Filosofia e doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, trabalhou como antropólogo no Museu do Índio e no Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em “*O índio e o mundo dos brancos*” (1964), Oliveira aponta para as transformações socioculturais e econômicas sofridas pelo povo Tukúna diante de sua integração ao “mundo dos brancos” que provocou mudanças na relação produtiva desta nação, que passou a se voltar para o comércio de produtos que antes tinham apenas valor de uso, promoveu divisões clânicas e uma maior dispersão dos mesmos na região do Solimões¹²⁶.

Ainda na década de 1960, o intelectual pernambucano Luiz Luna publicou “*Resistência do índio à dominação do Brasil*” (1965), no qual destaca as atrocidades cometidas aos índios pelos governantes portugueses e bandeirantes no período colonial, sobretudo, devido aos conflitos, à escravidão e a proliferação de doenças e suas reações de resistência a esse processo¹²⁷. Trata também da ação autoritária do Estado brasileiro na política de integração dos povos indígenas do período imperial a atuação do SPI que é criticada por ter sido criado com uma boa intenção de proteger os povos indígenas, porém pouco teria feito pelos povos indígenas¹²⁸. Julio Cezar Melatti, doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo, aborda o desaparecimento de povos indígenas brasileiros

¹²⁴ ALENCAR, 1979, pp. 15-16.

¹²⁵ COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice A. B. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 275.

¹²⁶ Ver OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos. A situação dos Tukúna no Alto Solimões*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

¹²⁷ LUNA, Luiz. *Resistência do índio à dominação do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Leitura: 1965. pp. 31-100.

¹²⁸ LUNA, 1965, p. 145-150.

diante do avanço da civilização ocidental desde o período colonial no livro “*Índios do Brasil*”, publicado em 1970¹²⁹. Em sua obra, além de fazer uma análise etnográfica dos indígenas no Brasil, na qual trata sobre a diversidade dos grupos indígenas brasileiros, aspectos sociais e culturais (organização política, religião, costumes)¹³⁰, também trata a questão do desaparecimento de povos indígenas ao longo da história devido à escravização, choques armados e pelos contágio de doenças e o avanço das frentes econômicas no século XX¹³¹. Vale destacar que, quando do tratamento aos povos indígenas, estes dois intelectuais (Luna e Melatti) são citados na obra de Francisco Alencar, em referência aos conflitos com os europeus e às consequências negativas da colonização¹³².

Darcy Ribeiro, formado em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia, atuou durante anos no Serviço de Proteção aos Índios (entre 1947 a 1956); levantou fontes e escreveu vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena no período de atuação no SPI¹³³. Na década de 1970, publicou a primeira edição de “*Os índios e a civilização*”, no qual aborda as consequências da expansão da civilização ocidental para os povos indígenas brasileiros, apontando para a degradação desta relação para os índios a partir da desorganização social, da transfiguração dos modos de ser e viver e a drástica diminuição populacional¹³⁴.

A antropóloga alemã Lux Vidal, doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo, publicou, em 1977, “*Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira*”, no qual faz um estudo etnográfico sobre os Kayapó-Xikrin do rio Cateté e as consequências negativas dos conflitos entre estes indígenas com a população regional e com os programas de desenvolvimento do governo brasileiro, passando por um processo de desaparecimento de suas áreas tribais tradicionais e diminuição da população e suas tentativas de recuperação¹³⁵. O norte-americano Shelton Davis, Ph.D. em Antropologia Social pela Universidade de Harvard, publicou, em 1978, “*Vítimas do Milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*”, no qual enfatiza a ameaça de extinção

¹²⁹ MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. Brasília: Coordenada - Editora de Brasília, 1970. pp. 162-172.

¹³⁰ MELATTI, 1970, pp. 39-161.

¹³¹ MELATTI, 1970, pp. 162-172.

¹³² ALENCAR, 1979, pp. 04-14.

¹³³ Ver RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2017. p. 24.

¹³⁴ Ver RIBEIRO, Darcy. A transfiguração étnica. In: *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2017. pp. 189-385.

¹³⁵ Ver VIDAL, Lux Boelitz. *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté*. São Paulo: HUCITEC, 1977.

dos povos indígenas remanescentes no Brasil, sobretudo na Amazônia, diante do avanço das políticas de desenvolvimento do governo brasileiro à época¹³⁶.

O indígena enquanto elemento submisso ou dominado pelos religiosos diante do avanço da colonização e da catequização continua presente nos livros didáticos¹³⁷. Porém, a ênfase nas obras didáticas passa a ser a representação dos índios enquanto alvo de “caça”, sobretudo dos bandeirantes, força de trabalho escrava¹³⁸ e elementos usados na exploração da Amazônia com a extração das drogas do sertão¹³⁹.

O pajé, enquanto “*feiticeiro*”, aparece menos frequentemente nas obras didáticas do período, sendo referido como tal somente no livro de Borges Hermida¹⁴⁰; passa a prevalecer sua imagem enquanto sacerdote ou chefe religioso dos indígenas e ligado às práticas de comunicação com espíritos ou deuses e de cura¹⁴¹:

O líder religioso chamava-se pajé. Com rezas e ervas o pajé também tentava curar os doentes. Invocava vários deuses: Guaraci, o Sol; Jaci, a Lua; Tupã, o raio e o trovão.¹⁴²

Suas crenças eram geralmente ligadas à Natureza, às florestas e rios, onde imaginavam haver espíritos que temiam. As tradições, inclusive religiosas, eram transmitidas pelos mais velhos, geração após geração, e defendidas pelo pajé, chefe religioso da tribo.¹⁴³

Já os indígenas nomeados continuam sendo os elementos considerados aliados dos portugueses no período colonial, como Arariboia¹⁴⁴ e Poti¹⁴⁵; e os adversários, com destaque para Cunhambebe¹⁴⁶.

Os livros didáticos de História do Brasil para Estudos Sociais do período estavam muito atrelados ao objetivo de integrar os conteúdos aos de educação moral e cívica¹⁴⁷ a fim de “*formar o cidadão*” e de instituir nos mesmos o “*respeito às leis e as*

¹³⁶ Ver DAVIS, Shelton. *Vítimas do Milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

¹³⁷ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 147; HERMIDA, 1972, p. 37; HOLLANDA, 1971, p. 59.

¹³⁸ HERMIDA, 1972, p. 100; HOLLANDA, 1971, p. 38; NETO, 1973, p. 28; TEIXEIRA, 1983, p. 50.

¹³⁹ ALENCAR, 1979, p. 51; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 150.

¹⁴⁰ HERMIDA, 1972, p. 43.

¹⁴¹ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68; ESAÚ; PINTO, 1972, p. 77; HOLLANDA, 1971, p. 40; NETO, 1973, p. 28; SANTOS, 1982, p. 69.

¹⁴² CASTRO, 197?, p. 17.

¹⁴³ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 68.

¹⁴⁴ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 59; HERMIDA, 1972, p. 121; HOLLANDA, 1971, p. 35.

¹⁴⁵ HERMIDA, 1972, p. 137.

¹⁴⁶ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 128; HERMIDA, 1972, p. 69.

¹⁴⁷ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 2, 1973, p. 3

autoridades”¹⁴⁸. Neste sentido, nestas obras a vocação moral e cívica do ensino escolar é bem presente, não somente no ensino sobre símbolos nacionais (bandeira, hino), mas também na transmissão de valores a partir dos personagens presentes na história do país.

Em relação aos personagens do período colonial, como predominantemente é mantida a matriz eurocêntrica no que diz respeito ao início da história do país, os grandes personagens históricos lusitanos continuam sendo os elementos de destaque. Cabral foi o homem de “*confiança*” do rei português que possibilitou o descobrimento do país¹⁴⁹. Caramuru continua sendo o elemento de grande “*influência*” e “*respeito*” que “*maravilhou os selvagens*”¹⁵⁰. Martim Affonso de Sousa é o primeiro fundador¹⁵¹ que “*cumpriu todas as missões*” delegadas a ele e que fez nascer o Brasil¹⁵².

Porém, são os primeiros governadores os elementos mais destacados e portadores de valores e qualidades. Tomé de Sousa, “*experimentado*”, conhecido pela “*rigidez de seu caráter*” e por sua “*inteligência*”¹⁵³, foi um homem de “*grande impulso*”¹⁵⁴ e ação, que todos deviam obedecer¹⁵⁵. Mem de Sá, também homem de ação e pacificador¹⁵⁶, sempre agia “*com energia*” para “*estabelecer a ordem*” no Brasil¹⁵⁷.

Os religiosos, sobretudo os jesuítas, continuam como referências de pacificadores e defensores da civilização¹⁵⁸, sempre “*respeitados e obedecidos*”¹⁵⁹, com destaque para José de Anchieta e Manoel da Nobrega. Na Amazônia, Pedro Teixeira é o homem de ação, explorador e conquistador da região¹⁶⁰.

Já os bandeirantes, apesar das referências à “*caça aos índios*”, passam a ser mais exaltados enquanto elementos de “*energia inquebrável*” e “*coragem extraordinária*”¹⁶¹, responsáveis pelas conquistas e pela expansão do território brasileiro, além de descobridores de riquezas¹⁶².

¹⁴⁸ NETO, 1973, pp. 5-13.

¹⁴⁹ HERMIDA, 1972, p. 19; HOLLANDA, 1971, p. 18.

¹⁵⁰ HERMIDA, 1972, p. 37; COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 33.

¹⁵¹ HERMIDA, 1972, p. 26; HOLLANDA, 1971, pp. 30-31.

¹⁵² COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 31.

¹⁵³ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, pp. 50-51.

¹⁵⁴ HOLLANDA, 1971, p. 33.

¹⁵⁵ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 92.

¹⁵⁶ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 95.

¹⁵⁷ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 57; HERMIDA, 1972, pp. 68-69.

¹⁵⁸ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 57; HERMIDA, 1972, p. 78; HOLLANDA, 1971, p. 34.

¹⁵⁹ TEIXEIRA, 1983, p. 93.

¹⁶⁰ NETO, 1973, p. 116; TEIXEIRA, 1983, p. 50.

¹⁶¹ NETO, 1973, pp. 63-64.

¹⁶² COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 75; ESAÚ; PINTO, 1972, pp. 126-127; HERMIDA, 1972, p. 100; HOLLANDA, 1971, p. 61.

Em relação aos povos indígenas, estes continuam enquanto antagonistas quando são obstáculos aos lusitanos; algumas obras continuam apontando valores negativos (como a ferocidade) ligados, sobretudo, à guerra e à hostilidade à colonização e à exploração do Brasil:

Vasco Fernandes Coutinho, donatário da Capitania do Espírito Santo, sofreu ataques dos ferozes aimorés. As plantações e os engenhos foram destruídos. “Os indígenas destruíam à noite o que os portugueses construíam de dia”. A dificuldade com os indígenas acrescentavam-se as dificuldades com os colonos.¹⁶³

Os indígenas são os “*corajosos guerreiros*”, mas lutavam sempre para “*vingar parentes e amigos*”¹⁶⁴. As “tribos” da nação caraíba eram “*cruéis*”, principalmente na prática da antropofagia; as de origem jê, eram “*atrasadas e ferozes*”¹⁶⁵, como os aimorés. Estes, “*espalhavam o terror*” e “*comiam carne humana para extravasar o seu ódio*” e por “*prazer*”¹⁶⁶. Neste sentido, Cunhambebe continua sendo o símbolo da “*crueldade*”¹⁶⁷.

Em relação ao trabalho, os indígenas continuam sendo vistos como elementos ligados à preguiça ou à indolência, já que pelos seus costumes “*pouco produziam*”¹⁶⁸, principalmente os homens, uma vez que os trabalhos mais “*pesados eram feitos pelas mulheres*”¹⁶⁹. Francisco Alencar, em sua obra, faz críticas em relação ao preconceito concebido à suposta preguiça dos índios; tal preconceito já estaria sendo revisto no período¹⁷⁰, porém, não se aprofundar na questão.

Nos livros didáticos publicados no período, sobretudo os de História do Brasil para Estudos Sociais, nota-se, predominantemente, a manutenção do discurso histórico das obras desde o século XIX: a presença marcante do discurso eurocêntrico, sobretudo, em relação às origens do Brasil e em relação às representações acerca dos índios. Aos europeus se atribui o protagonismo enquanto sujeitos da história do país e valores morais e cívicos considerados positivos; aos indígenas temos o predomínio de representações e a atribuição de valores negativos. Neste sentido, diante do mapeamento dos livros

¹⁶³ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 89.

¹⁶⁴ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 75.

¹⁶⁵ HERMIDA, 1972, pp. 43-44.

¹⁶⁶ COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. Vol. 1, 1973, p. 67.

¹⁶⁷ HERMIDA, 1972, p. 69.

¹⁶⁸ ESAÚ; PINTO, 1972, p. 98.

¹⁶⁹ HERMIDA, 1972, p. 48.

¹⁷⁰ ALENCAR, 1979, p. 7.

didáticos e dos dados obtidos elaborei um quadro comparativo acerca dos atributos legados aos europeus e aos indígenas (ver Quadro Comparativo 4).

Quadro Comparativo 4: Principais representações e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1960 a 1980.					
Europeus			Indígenas		
Nomeados	Representação	Valores	Nomeados	Representação	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Álvares Cabral; • Caramuru (Diogo Álvares); • Martim Afonso de Sousa; • Thomé de Sousa; • Mem de Sá; • Manuel da Nobrega; • José de Anchieta; • Pedro Teixeira; • Fernando Dias Pais; • Antônio Raposo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobridor; • Explorador; • Fundador; • Pacificador; • Empreendedor; • Civilizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência; • Ordem; • Pacifismo; • Experiência; • Ser enérgico; • Rigidez; • Respeito; • Obediência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Araryboia; • Cunhambebe; • Potí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índio ou Indígena (genérico); • Selvagem; • Selvícola; • Primitivo; • Feiticeiro (pajé); • Guerreiro hostil; • Trabalhador escravo; • Catequizado; • Índio vítima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ferocidade; • Crueldade; • Vingança; • Ódio; • Terror; • Preguiça; • Indolência; • Coragem.

Vale destacar que, pelo menos desde o final da década de 1970, alguns intelectuais já se preocupavam com a abordagem da questão indígena na educação brasileira. Em 1979, a professora Maria de Lurdes Nosella, em sua obra “*As Belas Mentiras*”¹⁷¹, destaca um capítulo para abordar a questão do índio nos chamados textos de leitura dos livros didáticos indicados pelo MEC à época para as séries iniciais do 1º grau, apontado a forma como estes textos, inclusive usados na abordagem sobre História do Brasil, tratavam os índios como elementos inferiores aos europeus e como sua imagem era ridicularizada nos mesmos¹⁷². A professora Aracy Lopes da Silva, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, organizou, na década de 1980, uma obra baseada em pesquisas feitas em 1979 e intitulada “*A questão indígena na sala de aula*”, na qual os

¹⁷¹ A obra foi sua Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1978.

¹⁷² NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. O índio. In: *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. pp. 181-187.

trabalhos apontam a presença do racismo nos livros didáticos do período quando no tratamento em relação aos índios que são abordados em quanto elementos inferiores aos brancos, sempre presentes no passado e abordados de forma caricatural¹⁷³.

No ensino escolar de História do Brasil, os índios estiveram sim presentes. Porém, mesmo quando da inclusão de novos temas, nos quais os indígenas passam a ser referidos, continuam, predominantemente, no período colonial enquanto força de trabalho ou como elementos hostis vencidos e/ou dominados. Os povos indígenas não tinham sua atuação dada como relevante para a compreensão dos rumos da história do país. Em narrativas tipicamente eurocêntricas, a História do Brasil foi escrita tendo os colonizadores como únicos sujeitos históricos ou protagonistas. Quando tratam sobre o início da História do Brasil, o que predominou na estrutura narrativa dos programas curriculares e nos livros didáticos foi o discurso do “Descobrimento”, uma narrativa ideológica baseada na perspectiva eurocêntrica. Marc Bloch já enfatizava que uma das características da “tribo dos historiadores” é o “ídolo” ou a “obsessão” pelas origens¹⁷⁴. Nos livros didáticos de História do Brasil analisados, o “descobrimento” e a colonização portuguesa é associada à gênese do país, no qual o homem branco europeu é o agente histórico principal. Alguns intelectuais apontam que, tradicionalmente, a própria historiografia ocidental foi escrita a partir de uma perspectiva branca eurocêntrica¹⁷⁵, que no dito terceiro mundo foi seguido este modelo¹⁷⁶, que influenciaria, inclusive, o ensino escolar¹⁷⁷ e os livros didáticos de história¹⁷⁸.

Como salientado por André Chervel, o que se ensina em uma disciplina escolar está geralmente de acordo com os objetivos e finalidades da mesma e das demandas da

¹⁷³ Ver principalmente ALMEIDA, Mauro W. B de. O Racismo nos Livros Didáticos. pp. 13-71; TELLES, Norma. A imagem do índio no Livro Didático: enganadora. pp. 73-99. In: SILVA, Aracy Lopes da (org). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

¹⁷⁴ BLOCH, Marc. A observação histórica. In: *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 56.

¹⁷⁵ BURKE, Peter. Western Historical Thinking in a Global Perspective – 10 Theses. In: RÜSEN, Jörn (Ed.). *Western Historical Thinking: an Intercultural debate*. Berghahn Books: New York, Oxford, 2002. p. 16.

¹⁷⁶ Ver CHAKRABARTY, Dipesh. La poscolonialidad y el artilugio de la Historia: ¿quién habla en nombre de los pasados “índios”? In: *Pasados Poscoloniales*. CEAA, Centro de Estudios de Asia y Africa/El Colegio de México. 1999. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.pdf>>. Acesso em: 2 de dez. de 2018.

¹⁷⁷ GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. pp. 14-15.

¹⁷⁸ FERRO, Marc. A história “branca”: Johannesburg. In: *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983. pp. 21-49.

sociedade¹⁷⁹. Como observado, o discurso patriótico e cívico e dar “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” era um dos objetivos que visava a disciplina Estudos Sociais. O britânico Ivor Goodson, pesquisador crítico da educação e do currículo, enfatiza que o conhecimento transmitido na escola pelas disciplinas escolares são fruto de seleção e escolhas. Isto ocorre de acordo com interesses de grupos poderosos da sociedade: “*Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar*”¹⁸⁰. Alain Choppin destaca que os livros escolares não são meros recursos pedagógicos¹⁸¹. Há tempos são analisados e pensados como produtos culturais, que procuram educar as novas gerações fornecendo uma imagem modelada; seus autores tem intenções. Choppin enfatiza que o livro didático é “*depositário de um conteúdo educativo*”, com o objetivo de transmitir aos jovens os saberes que, em um dado momento, são considerados indispensáveis à sociedade, mas, também, veicula valores e conteúdos ideológicos¹⁸². Isto, certamente, fica mais evidente em um período marcado por um regime ditatorial e baseado na ideologia ou doutrina da Segurança Nacional.

Na história ensinada durante o Regime Militar, os povos indígenas, assim como os negros, são citados em um passado distante. Os problemas sociais e econômicos do país raramente são abordados. Pessoas das camadas populares do país são invisibilizadas enquanto sujeitos ou agentes históricos.

As regiões do país são pensadas de forma hierarquizada. Sudeste, Sul e Centro-Oeste são as regiões do centro de poder, mais populosas e desenvolvidas. Norte e Nordeste são marcadas pelo subdesenvolvimento, pela vida rudimentar e por baixa densidade demográfica (principalmente a Amazônia Brasileira). Símbolos nacionais são também muito exaltados, sobretudo a bandeira, o hino e o escudo nacional, principalmente no período republicano. Segundo Circe Bittencourt, desde meados do século XIX que os currículos escolares, transmitidos principalmente pelos livros

¹⁷⁹ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2. 1990. pp. 187-188.

¹⁸⁰ GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 244.

¹⁸¹ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. pp. 555-558.

¹⁸² CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Carnara Bastos. *Revista História da Educação*. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. p. 14. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

didáticos, passaram a evidenciar um projeto nacionalista aliado ao civismo e à formação moral do cidadão¹⁸³.

Um dos fatores que indicam como a maioria dos livros didáticos publicados durante o Regime Militar estava atrelada à presença dos discursos do governo da época é a exaltação de “autoridades” do governo e a intensa abordagem de conteúdos relacionados aos planos de desenvolvimento do Regime Militar, justificando o seu projeto nacional para o país. O golpe de 1964 é enfatizado enquanto “Revolução” ou “movimento”, os planos de desenvolvimento, a integração nacional e a instalação grandes projetos são exaltados e defendidos em muitos dos livros¹⁸⁴. Nota-se, na abordagem dos grandes projetos, com ênfase nas obras a Transamazônica e a construção de hidrelétricas, porém, sem abordar as suas consequências socioambientais. Atualmente é sabido o quão trágico foi para os povos indígenas a instalação de grandes projetos na região amazônica¹⁸⁵.

Devemos recordar que o período da publicação destes livros fora marcado pela retirada de direitos, autoritarismo e pela censura. Estava em pleno vigor o Decreto-Lei nº 1.077 (26 de janeiro de 1970) que decretava a censura, inclusive para livros (Art. 2º) que seriam alvos de análise. Isto nos possibilita refletir até que ponto os autores destes livros teriam o mínimo de liberdade para escrevê-los sem sofrer de censura ou retaliações por parte do regime.

Durante o Regime Militar houve um intenso processo de perseguição e repressão a professores de todos os níveis do sistema educacional do país. Universidades (UFSC e USP) possuíam as ASI's ou AESI's (Assessorias de Segurança e Informação), ligadas ao Serviço Nacional de Informações (SNI)¹⁸⁶. Recentemente, após a criação da Comissão Nacional da Verdade (2011), comissões foram formadas em algumas instituições acadêmicas (UFRJ, UFRN, UFBA, PUC-SP e UNB) para investigar os efeitos da

¹⁸³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 151.

¹⁸⁴ ESAÚ; PINTO, 1973, pp. 159-169 e pp. 186-189; HERMIDA, 1972, pp. 265-293; NETO, 1973, p. 44, p. 120, p. 137; TEIXEIRA, 1982, pp. 10-28, pp. 35-42.

¹⁸⁵ Sobre isto ver: RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1983. pp. 77-83; ANDRADE, Lúcia M. M. de; SANTOS, Leinad Ayer de O. *As hidrelétricas do Xingu e os Povos Indígenas*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1988; MAGALHÃES, Antônio Carlos. *Sociedades indígenas e transformações ambientais*. Belém: UFPA/NUMA, 1993.

¹⁸⁶ G1. *Comissão da Verdade da UFSC revela que universidade espionava professores e estudantes na ditadura*. 14/05/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/comissao-da-verdade-da-ufsc-revela-que-universidade-espionava-professores-e-estudantes-na-ditadura.ghtml>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

repressão da época¹⁸⁷. No Primeiro e Segundo Graus, as escolas de educação básica também foram alvos do Regime Militar: salas de aulas chegaram a ter escutas, o Dops ia a colégios, jornais estudantis tinham a presença de censores, PM presente em escola, professores foram censurados e/ou demitidos por tratar de determinados assuntos ou personagens. Isto não se deu somente contra professores com histórico de militância política¹⁸⁸. O livro “*História da sociedade brasileira*” (1979), do historiador e professor à época Francisco Alencar (com Marcus Venício Ribeiro e Lúcia Capri), chegou a ser proibido no período. Também foi inicialmente censurado, por conter palavras de “linguagem comunista”, o livro “*História das sociedades*” (1978), do professor de História Rubim Aquino¹⁸⁹, que chegou a ser demitido e preso.

¹⁸⁷ METROPOLES. *Professores e estudantes foram espionados durante a ditadura, diz UFSC*. Disponível em: <<https://www.metrosoles.com/brasil/professores-e-estudantes-foram-espionados-durante-a-ditadura-diz-ufsc>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

¹⁸⁸ DUARTE, Alessandra. *Repressão da ditadura militar também invadiu as salas de aula*. O Globo, 17 mar. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/repressao-da-ditadura-militar-tambem-invadiu-as-salas-de-aula-11896867>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

¹⁸⁹ FREIFE, Américo; GOMES, Angela de Castro. Entrevista com Rubim Santos Leão de Aquino. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100006#back10>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CAPÍTULO 4: REDEMOCRATIZAÇÃO, ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL E A TEMÁTICA INÍGENA: NOVAS PERSPECTIVAS, ANTIGOS PROBLEMAS.

Nas últimas décadas, tivemos no Brasil, o recrudescimento dos movimentos sociais, dentre os quais do movimento indígena. Segundo o historiador Clovis Antônio Brighenti, a luta dos povos indígenas por direitos, terras e contra exploração da sua força de trabalho remonta à chegada dos europeus. Porém, a prática de se reunir nações indígenas de diversas regiões do país em um movimento na luta por seus direitos é mais recente, tendo sua origem na década de 1970¹. Neste período, o movimento indígena contou com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão criado e vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de lutar pelos direitos dos índios, sobretudo o direito à diversidade e à posse sobre suas terras².

Segundo o historiador Jorge Ferreira, entre a segunda metade da década de 1970 e o início da década de 1980, os movimentos sociais no Brasil (estudantil, religioso, intelectual entre outros) retornam a se mobilizar com mais vigor no cenário político nacional, fazendo parte da mobilização pela redemocratização do país, por direitos e pela superação da crise econômica³.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, o movimento indígena teria como principais pautas a luta pela autodeterminação, por direitos e pela posse e usufruto de suas terras⁴. Entre 1974 a 1984, ocorreram 57 assembleias indígenas em diversas regiões do país⁵. Neste contexto, ficou muito conhecido Mário Juruna, liderança do Povo Xavante que, na década de 1970, percorria os gabinetes do Ministério do Interior e da Fundação Nacional do Índio, em Brasília, lutando pela demarcação de terra para os povos indígenas. Capa do semanário brasileiro “*Pasquim*”, em 1977, Mário Juruna afirmaria que portava sempre um gravador para registrar as promessas que eram feitas, porque “*Branco faz*

¹ BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In: WITTMAN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. pp. 144.

² Ver CIMI. *Os povos indígenas e a Nova República*. São Paulo: Paulinas, 1986.

³ FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. *O Brasil Republicano: o tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. pp. 31-32.

⁴ Ver CIMI, 1986, pp. 87-95. Ver também VIDAL, Lux Boelitz. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Global, 2000. pp. 193-204.

⁵ BRIGHENTI, 2015, pp. 157-158.

muita promessa. Esquece tudo logo”⁶. Nas décadas de 1970 e 1980, o *Porantim*, jornal indigenista mais antigo no Brasil, foi muito atuante na causa dos índios, publicando matérias sobre as ameaças sofridas pelos povos indígenas⁷, a luta por direitos⁸, pela posse de suas terras⁹ e a presença dos indígenas na Constituinte¹⁰. A Constituição de 1988 tornou-se um marco na afirmação dos direitos dos indígenas no país, garantindo a valorização de seus conhecimentos e costumes como parte da riqueza cultural do Brasil (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios, Art. 231).

Nos dias atuais é importante enfatizar que o currículo e os conteúdos para o ensino de uma determinada disciplina escolar não são pensados enquanto algo dado e aceito de forma tão passiva. Miguel Arroyo pensa o currículo “*enquanto território de disputas*”, pois as instituições educacionais elaborarem suas diretrizes curriculares para estabelecer o conhecimento considerado significativo, mas sofrem influências das demandas da sociedade, de professores e alunos que entram na disputas por estabelecer conteúdos educacionais, por leituras e interpretações do real¹¹. Segundo Arroyo, “Outros Sujeitos” sociais, como o movimento dos povos da floresta, movimento negro, feminista e indígena passaram a se fazer mais presentes na sociedade brasileira a partir da década de 1970. Isto promoveria um novo pensar no campo educacional do país, sobretudo em relação ao currículo¹². Para Arroyo, esses “Outros Sujeitos”, ora excluídos da sociedade, em suas ações coletivas passaram a ser visibilizados e acabaram por demandar a necessidade de novas práticas pedagogias e propostas curriculares no campo educacional brasileiro¹³.

Para Ivanildo Amaro de Araújo, o contexto da atuação dos indígenas no Brasil e a conquista de seus direitos na Constituição de 1988 provocariam impactos nas diretrizes

⁶ UM BRASILEIRO chamado Juruna. *Pasquim*. Rio de Janeiro, ano VIII – nº 397, de 4 a 10 de fevereiro de 1977. p. 7.

⁷ PARAKANÃ: um povo ferido mortalmente no corpo e na alma. *Porantim*. Ano II. N.º 9 – Julho de 1979. p. 3; HIDRELÉTRICAS ameaçam afogar 10 mil índios. *Porantim*. Ano II. N.º 12 – Outubro de 1979. pp. 3-4.

⁸ ÍNDIOS: Direitos Históricos. *Porantim*. Ano IV. N.º 29 – Maio de 1979. p. 3.

⁹ TERRAS sim, violência não. *Porantim*. Ano V. N.º 45 – Novembro de 1982. p. 13.

¹⁰ ENFIM, os povos indígenas falam na Constituinte. *Porantim*. Ano IX. N.º 98 – Maio de 1987. pp. 3-5; CAUSA indígena vence a primeira batalha na Constituinte. *Porantim*. Ano IX. N.º 99 – Junho de 1987. pp. 7-1.

¹¹ Ver ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

¹² ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. In: *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012. pp. 25-34.

¹³ ARROYO, Miguel G. Que Outros Sujeitos, Que Outras Pedagogias? In: *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012. pp. 38-42.

curriculares educacionais no país, como a inclusão da temática indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “*Pluralidade Cultural*”¹⁴.

Em relação à produção acadêmica, temos pesquisas e publicações que buscaram novas interpretações sobre as sociedades indígenas. Isto estaria relacionado às novas perspectivas historiográficas das últimas décadas. Segundo Georg Iggers, a partir da década de 1980 a produção acadêmica na América Latina seria profundamente influenciada pelo que foi chamado no Ocidente de “*história vista de baixo*”, cujo principal representante foi o britânico E. P. Thompson, e do que na Índia foi chamado de “*subaltern studies*”, que apontavam para uma nova abordagem sobre as “classes inferiores” e o seu papel na história¹⁵.

Neste contexto, a antropóloga e etnóloga Berta Ribeiro publicou “*O índio na História do Brasil*” (1983) no qual a autora busca romper a marginalização legada aos índios em nossa História¹⁶. Ribeiro critica a forma genérica pela qual os povos indígenas foram tratados na História do Brasil, enfatizando a importância da sua diversidade sociocultural¹⁷; destaca os processo de exploração, sobretudo do trabalho, pelo qual os índios enfrentaram e seus modos de rebeldia através das fugas e dos confrontos, como no caso da guerra dos guaranis no século XVIII¹⁸. Já o antropólogo Mércio Pereira Gomes, em “*Os índios e o Brasil*” (1988), enfatiza que após um processo de “holocausto” (guerras de extermínio, escravidão, morte por epidemias), enfrentado pelos índios ao longo dos últimos séculos, as sociedades indígenas resistiram, passaram a lutar pelos seus direitos e a demandar representatividade através do movimento indígena no Brasil¹⁹.

Porém, é a partir da década de 1990 que teremos trabalhos que renovaram a história das sociedades indígena no Brasil e passaram a apontar para o protagonismo dos índios na História do Brasil. A antropóloga Nádia Farage, em “*As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*” (1991), destaca a atuação de indígenas

¹⁴ ARAUJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, set/dez, 2014. pp. 182-183. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/araujo.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

¹⁵ IGGERS, Georg. Desafios do século XXI à historiografia. In: *História da Historiografia*. Ouro Preto. Número 04. Março de 2010. p. 108. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/139>>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.

¹⁶ RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global Ed., 1983.

¹⁷ RIBEIRO, 1983, pp. 23-28.

¹⁸ RIBEIRO, 1983, pp. 31-61.

¹⁹ Ver GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: Ensaio sobre o holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.

no comércio de escravos na Amazônia, a resistência dos Manao e como os índios foram usados e usaram os europeus em suas redes de alianças na região do rio Branco²⁰.

No início da década de 1990, houve algumas publicações como “*História dos Índios no Brasil*” (1992)²¹, organizada pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, e “*Índios no Brasil*” (1992)²², organizada por Luís Donisete Benzi Grupione. Estas obras traziam trabalhos com diversos temas de antropólogos, historiadores, etnólogos e arqueólogos que apontam para a valorização da diversidade dos povos indígenas e a compreensão dos índios como agentes históricos. Em 1994, John Manuel Monteiro renova nas pesquisas em história indígena em “*Negros da terra: índios e bandeirantes*” (1994)²³, na qual contraria as abordagens sobre o bandeirantismo e repensa o lugar da importância dos indígenas na história da produção colonial de São Paulo, destacando como os índios buscavam alianças vantajosas com os europeus e múltiplas formas de resistência ao projeto colonizador. O historiador Ronaldo Vainfas, em “*A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil*” (1995), enfatiza a resistência dos indígenas de origem tupi nas “*festas rebeldes*” que desafiaram o colonialismo lusitano e promoveram fugas de aldeamentos na Bahia, no período colonial²⁴.

Ocupa destaque a tese de doutorado da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, intitulada “*Os índios aldeados no Rio de Janeiro Colonial*” (2000), que seria publicada com o título “*Metamorfoses indígenas*” (2003), na qual destaca a presença dos indígenas aldeados enquanto protagonistas que desempenharam diferentes papéis na sociedade colonial atuando de acordo com seus próprios interesses, as atuações das lideranças indígenas e suas relações com vários outros atores coloniais. A historiadora demonstra que os índios integrados à colonização não se diluíram nas categorias genéricas de escravos ou despossuídos e aponta a sua hipótese de que os aldeamentos coloniais

²⁰ FARAGE, Nádía. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

²¹ CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

²² GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

²³ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantismo nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

²⁴ VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

foram também um espaço indígena, no qual a adaptação à colônia foi possível aos índios, recriando suas tradições e identidades²⁵.

A tese de doutoramento do historiador Mauro Cezar Coelho “*Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*” (2005)²⁶ apresenta um estudo sobre a constituição da lei do Diretório dos Índios e os conflitos em torno de sua formulação e sua aplicação, na qual as motivações do Diretório são em sua essência coloniais. Neste sentido, observa-se a atuação das populações indígenas enquanto agentes históricos envolvidos, sobretudo, de indígenas nas suas lutas de defesa de suas liberdades; e das chefias indígenas que conseguiam impor algumas de suas demandas ao governo, como no reconhecimento de suas lideranças diante de suas comunidades na região amazônica²⁷.

Na tese do historiador José Alves de Souza Júnior, intitulada “*Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará do setecentos - um estudo sobre a Companhia de Jesus e a política pombalina*” (2009), também há análises que demonstram como os indígenas foram atores históricos atuantes em suas práticas de resistência e não meros espectadores ou vítimas no processo de colonização portuguesa no Grão-Pará²⁸. Em acordo com Mauro Coelho, confirma que o Diretório na Amazônia também foi resultado não somente das pressões dos colonos, mas também das práticas dos indígenas em suas ações de resistência, de negociação²⁹. Neste sentido, foram emblemáticas as rebeliões indígenas contra a escravidão e contra castigos corporais praticado pelos jesuítas, além das fugas constantes e o consequente estabelecimento de índios em mocambos, que tornavam-se verdadeiros espaços de troca de experiências e de solidariedade, fortalecendo os seus movimentos de resistência. Os indígenas também

²⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O projeto de colonização e os aldeamentos: funções e significados diversos. In: *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 102.

²⁶ Ver COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

²⁷ COELHO, Mauro Cezar. Outra vida: as povoações de índios e as chefias indígenas. In: *Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 294-301.

²⁸ Ver SOUSA JÚNIOR, José Alves. *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos*. Belém: Editora da Ufpa, 2012. pp. 19-35.

²⁹ SOUSA JÚNIOR, José Alves. Estado, religião, poder e negócios. In: *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos*. Belém: Editora da Ufpa, 2012. p. 78.

recorrerem aos meios legais, através de petições à Junta das Missões, para se livrar do cativo ao considerá-los injustos devido à violência que sofriam por parte dos colonos³⁰.

Outro historiador que se dedicou a abordar o protagonismo indígenas na região amazônica no período colonial foi Francisco Jorge dos Santos. Os conflitos e as rebeliões indígenas na Amazônia Portuguesa na segunda metade do século XVIII foram inicialmente tema de sua dissertação de mestrado produzida na Universidade de São Paulo, no ano de 1995, e intitulada “*Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia na Época do Diretório Pombalino (1757-1798)*”³¹. O tema é retomado em sua tese de doutorado pela Universidade Federal do Amazonas, “*Nos confins ocidentais da Amazônia Portuguesa: Mando metropolitano e prática do poder régio na Capitania do Rio Negro no século XVIII*” (2012), na qual trata também como o projeto da colonização dos Confins Ocidentais da Amazônia, no período da demarcação de limites e do Diretório dos Índios, foi impactado pelo protagonismo da trajetória de movimentação guerreira de povos indígenas da região, como os Muras e os Mundurucu. Santos enfatiza como os Muras, temidos e conhecidos pela maneira agressiva com que reagiram à conquista e à colonização da Amazônia, em sua expansão territorial acabavam por mexer no projeto de colonização portuguesa, provocando mudanças nos estabelecimentos missionários e na criação de estabelecimento para a sua redução voluntária junto aos lusitanos, já que muitas iniciativas de seus descendentes partiam do interesse e da ação dos indígenas. Neste contexto, os Mundurucus, em seus “*avanços guerreiros e territoriais*” na Capitania do Rio Negro acabavam por influenciar no processo de controle territorial da região ao empurrar os Muras para o convívio colonial português³².

Nas últimas décadas, as produções intelectuais dos próprios indígenas sobre sua história e cultura também passaram a se destacar no país. Alguns povos indígenas

³⁰ SOUSA JÚNIOR, José Alves. Competição, rebeldia e dependência: jesuítas, moradores e autoridades na disputa pelo controle e exploração do trabalho indígena na Amazônia Colonial. In: *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos*. Belém: Editora da Ufpa, 2012. pp. 160-188.

³¹ A obra foi publicada anos depois, ver SANTOS, Francisco Jorge. *Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas-Edua, 1999.

³² SANTOS, Francisco Jorge dos. A política indígena, a conquista e a colonização: os Muras e os Mundurucus nos Confins Ocidentais. In: *Nos confins ocidentais da Amazônia portuguesa: mando metropolitano e prática do poder régio na Capitania do Rio Negro no século XVIII*. Manaus, AM: UFAM. Tese (Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia). Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas. 2012 pp. 252-292. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3141/1/Francisco%20Jorge%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. de 2019.

produziram livros educacionais que abordam as histórias e a cultura de suas etnias. Os índios Kulina (autodenominados Madija), do tronco Aruak do Acre, escreveram “*História dos Kulina: Madijadenicca ima*” (1983)³³, com textos de Naodsa Dsomaji Madija e outros Madija que abordam os seus mitos, como *Quirá*, o herói da criação e *Massosso*, a entidade das matas; e as histórias de caçadas, pescarias, ritos e o cotidiano da aldeia. Pichuvy, do povo Cinta Larga, de Rondônia, escreveu “*Mantere Ma Kwé Tinhin – Histórias de maloca antigamente*”, no qual relata os mitos e as histórias de sua etnia a partir do ponto de vista do seu próprio povo, do que lhe foi contado pelos “velhos” de sua aldeia. Enfatiza inicialmente os mitos primordiais, como *Ngurá*, o “primeiro” ou a “mãe”, entidade criadora que fez a terra, os bichos e os Cinta Larga³⁴; e o *Ngoin Mangá Werebá*, a história do fim do mundo³⁵. Também aborda as histórias dos contatos, das trocas e confrontos com os “brancos” e com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)³⁶.

Uma das lideranças indígenas brasileira emblemática é certamente Ailton Krenak, da etnia indígena Crenaque ou Krenak (autodenominados Gren ou Kren). Líder indígena, ambientalista e escritor, na década de 1980, atuou politicamente no país, participando criticamente da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Brasileira de 1988. Em 1999, escreveu “*O Eterno Retorno do Encontro*”, salientando como, ao longo da História do Brasil, foram frequentes e sistemáticos os encontros e contatos entre a cultura ocidental e a indígena americana, vista como algo esperado pelas tradições de algumas nações, e que deveria ser pensado para além de um evento europeu, que simplesmente “descobriram” outras culturas, pois os povos indígenas também fizeram parte deste processo de encontros enquanto protagonistas. Ailton Krenak enfatiza que o encontro entre os povos indígenas e o homem ocidental promoveu formas peculiares dos índios de existir neste território, alterando ao longo dos anos, de forma dinâmica, os espaços ocupados por eles e suas relações com esta nova cultura e humanidade³⁷. No ano 2000, também protagonizou a série de documentário “*Índios no Brasil*”, produzido pela

³³ O livro foi organizado e publicado pelo indigenista Abel de Oliveira Silva. Ver SILVA, Abel O. *Madijadenicca ima: histórias dos Kulina*. Rio Branco, 1983. Disponível em: <<http://lemad.ffiich.usp.br/node/2863>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

³⁴ CINTA LARGA, Pichuvy. *Mantere Ma Kwé Tinhin – Histórias de maloca antigamente*. Belo Horizonte: SEGRAC/CIMI, 1988. pp. 17-23. Disponível em: <<http://lemad.ffiich.usp.br/node/3353>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

³⁵ CINTA LARGA, 1988, p. 29-30.

³⁶ CINTA LARGA, 1988, pp. 105-125.

³⁷ KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto. *A Outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. pp. 23-31.

TV Escola³⁸, e que aborda a identidade, costumes, tradições e o contato com o branco, além das imagens estereotipadas construídas e ainda presentes sobre os indígenas no país.

Atualmente, um dos maiores escritores sobre a cultura indígena no país é o paraense Daniel Munduruku. Doutor em educação pela Universidade de São Paulo, tornou-se um escritor de destaque e premiado no país. Suas obras são voltadas para a abordagem da história e da cultura indígena brasileira, com destaque para “*Coisas de Índio*”³⁹, obra que trata sobre cultura material, arte e mitos indígenas; “*Contos indígenas brasileiros*”⁴⁰, que aborda, através de contos de povos de norte a sul do país (Guarani, Karajá, Munduruku, Tukano), a diversidade da herança cultural legada pelos indígenas; “*O banquete dos deuses*”, sobre a ancestralidade dos índios no Brasil e também na qual problematiza a imagem construída sobre os índios no país, inclusive enfatiza como nos livros didáticos tradicionalmente foi formada uma imagem estereotipada que ajudou a formar sentimentos preconceituosos e discriminatórios no país⁴¹.

Mais recentemente, Almiros Machado Martins, da etnia Guarani, recebeu o título de Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2015, ao defender a sua tese intitulada “*De Sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) Terra(s) Isenta(s) de Mal*”⁴², na qual aborda a migração dos Guarani, que saíram de Misiones (Argentina), até chegar ao Pará, em busca da “*terra sem mal*”⁴³. Para Almiros, foi importante discutir sobre a visão de mundo dos Guarani e o significado das mudanças sofridas por este povo devido à transferência do seu local de morada que passa por um processo de resignificação, de local estranho a lugar humanizado (“guaranizado”), numa caminhada em busca do bem viver dos próprios indígenas. Na obra, aborda, a partir de sua perspectiva e de sua comunidade, a história da chegada dos europeus na América, criticando o etnocentrismo diante do contato com os povos indígenas que não lhe permitiu compreender o “outro”, o indígena como pessoa dotada de cultura e identidade própria⁴⁴.

³⁸ Disponível em: <<https://tvescola.org.br/programas/programa/indios-no-brasil/>>. Acesso em: 2 de dez. de 2019.

³⁹ MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo: Callis Editora, 2000.

⁴⁰ MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2004.

⁴¹ MUNDURUKU, Daniel. Quanto custa ser “índio” no Brasil? As imagens dos povos indígenas no inconsciente e nos livros didáticos. In: *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 21.

⁴² Ver MACHADO, Almiros Martins. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe’y - de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta (s) de mal*. 2015. 209 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7138>>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

⁴³ MACHADO, 2015, p. 105.

⁴⁴ MACHADO, 2015, pp. 35-36.

4.1. Novas perspectivas educacionais para a questão étnico-racial e o indígena nos livros didáticos de História do Brasil na Nova República.

No início da década de 1990, temos um novo momento na educação brasileira no que diz respeito à questão da busca pela valorização da pluralidade cultural e da diversidade étnico-racial do país. No que diz respeito à educação no Brasil, será fundamentalmente a partir do início da década de 1990 que teremos uma nova perspectiva que terá impactos no ensino escolar de História, apontando para a valorização da diversidade humana e cultural na formação do país e o combate a estereótipos e preconceitos. Segundo os professores Mauro Coelho e Helenice Rocha, houve um redimensionamento na compreensão de que a História do Brasil, além da história europeia, corresponde também a História da África e afro-brasileira e a indígena⁴⁵.

Alguns documentos da década de 1990 apontaram para a inclusão da valorização da pluralidade cultural e da diversidade étnico-racial do país. Neste contexto, em 1993, temos no Brasil a publicação do Plano Decenal de Educação (PDE), que definiu um conjunto de diretrizes para a reconstrução do sistema nacional de Educação Básica. Em relação às perspectivas da educação, o Plano definia que uma sociedade mais democrática teria que permitir que a diversidade étnica e cultural do país se manifestasse, exigindo diretrizes educacionais específicas⁴⁶. Esta premissa estava de acordo com a Declaração de Nova Delhi de 1993 que reconhecia que “*a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural*”⁴⁷. O PDE, apesar de não tratar ou enfatizar diretamente a temática indígena no ensino escolar, é importante elemento na conformação de uma educação que deveria seguir uma maior valorização ao tratamento da questão da diversidade étnica e cultural na educação brasileira e que teria reflexos na legislação educacional nos anos posteriores.

Em 1996, tivemos no país um novo marco para a educação nacional com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). Com a nova LDB, a Educação Básica no país ficou assim dividida: Ensino Infantil (artigo 29); Ensino Fundamental, 1ª

⁴⁵ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, jul./set. 2018. pp. 471-472.

⁴⁶ BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. p. 21. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/72332957/Plano-Decenal-1993-2003-MEC>>. Acesso em: 28 de dez. de 2018.

⁴⁷ BRASIL, 1993, p. 123.

a 8ª séries (artigo 32); Ensino Médio, com duração de três anos ou séries (artigo 35). O ensino escolar de “História” seria presente no ensino Fundamental e Médio, enquanto disciplina obrigatória da base nacional comum do currículo. No Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série, enquanto Ensino da História e Geografia; e da 5ª a 8ª, como disciplina História, autônoma. No Ensino Médio, História faria parte enquanto disciplina obrigatória para as três séries da área de conhecimento “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

A LDB de 1996 também enfatizaria a questão da diversidade no país, em seu artigo 26, que versa sobre os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O parágrafo (§) 4º (do artigo 26) determina, em relação ao ensino da História do Brasil, que este “*levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*”⁴⁸. Nota-se que a LDB de 1996 enfatiza a valorização do tradicional triângulo étnico-racial formador do “*povo brasileiro*”, que fora definido no país desde meados do Oitocentos, tornando-se muito influente na esfera intelectual e cultural brasileira com as teorias raciais de fins do XIX e início do XX em relação à definição da identidade nacional e que passou a ser influente no ensino de história no país a partir da Primeira República. A LDB enfatiza esta valorização da “matriz indígena” no ensino de História do Brasil, porém, sem evidenciar o que deveria ser enfatizado ou trabalhado.

É nesse contexto, na década de 1990, que houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s. Os temas transversais dos PCNs de 1997 para o Ensino Fundamental traziam a questão da valorização da pluralidade étnica e cultural do Brasil. Segundo os PCNs, a “*temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional*”⁴⁹. Aqui, tratar e reconhecer a diversidade cultural tinha como um dos objetivos a superação das discriminações no país⁵⁰.

Em 1997, foram publicados os PCNs de História para as séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. O documento destes PCNs evidenciam que os conteúdos de História deveriam estar articulados com questões dos temas transversais, tais como a valorização das diferenças étnicas e culturais do país⁵¹. No que diz respeito aos conteúdos

⁴⁸ BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 de dez. de 2018.

⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 19.

⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1997, p. 20.

⁵¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 45.

de História para o Primeiro Ciclo (1ª e 2ª séries), os PCNs enfatizam, no que diz respeito ao ensino da história local e do cotidiano, caberia ao professor trabalhar a “*Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.*” Além disto, é sugerido que se trabalhe com questões relacionadas à organização familiar, à divisão do trabalho, aos rituais culturais e religiosos, a língua e as relações materiais dos indígenas. Também é proposto que o professor trabalhe as diferenças e semelhanças entre o modo de vida dos alunos e da cultura indígena⁵². Para o Segundo Ciclo (3ª e 4ª séries), é sugerido que o professor trabalhe também com a “*identificação das populações nativas locais (indígenas), seu modo de vida e os confrontos com as populações europeias.*”⁵³

Em 1998, o PCNs de História para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) enfatizam a importância de desenvolver a percepção sobre o “outro” e sobre a heterogeneidade e as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades no país⁵⁴. Os PCNs de História de 1998 (5ª a 8ª série) salientam a formação do estudante como cidadão que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual⁵⁵. Os conteúdos de História, também, estariam articulados com os temas transversais, privilegiando questões relacionadas às diferenças culturais e étnicas na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação no país⁵⁶. Segundo Marlene Cainelli, os PCNs de História se tornariam um foco irradiador dos conteúdos que deveriam ser ensinados na educação básica brasileira⁵⁷.

Os PCNs de História indicam alguns conteúdos para a abordagem da temática indígena, tais como: a resistência indígena na sociedade colonial, os confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.) e as relações de trabalho entre os povos indígenas⁵⁸.

⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1997, pp. 55-56.

⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1997, p. 68.

⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 35.

⁵⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998, p. 36.

⁵⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998, p. 48.

⁵⁷ CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 26, n. 51, jan./jun. 2012. p. 172. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666/9694>>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998, pp. 60-69.

Deste modo, os PCNs de História são a documentação que vão além do que era enfatizado pelo Plano Decenal de Educação e a LDB de 1996, apontando para a sugestão de práticas pedagógicas e conteúdos sugeridos aos professores para ensino de história.

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, a elaboração e publicação de livros didáticos passaram a ser mediadas pelo Estado através do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Segundo Holien Bezerra, o processo para a avaliação sistemática de livros didáticos assumida pelo PNLD iniciou-se em 1995, sendo que os livros de história para o Ensino Fundamental passaram a ser avaliados a partir de 1997⁵⁹. Na área de História, as avaliações do PNLD apontariam para o combate e a supressão de erros de informação e conceituais, de desatualizações, de anacronismos e a veiculação de estereótipos e preconceitos de gênero, condição social ou etnia⁶⁰.

Desde o início da década de 1990, a produção de livros didáticos no Brasil continua a todo vapor, enquanto política de estado e diante do seu grande valor mercadológico. Segundo Marco Antônio Silva, a produção e venda dos livros didáticos foram impulsionadas no país sobretudo devido ao PNLD, tornando-se responsável por aproximadamente sessenta por cento da indústria livresca no Brasil⁶¹. Célia Cassiano também aponta para a importância da política pública federal de compra e distribuição de obras didáticas a partir do PNLD para o estabelecimento de uma liderança dos livros didáticos enquanto produto comercial no segmento editorial brasileiro⁶².

Neste sentido, em um primeiro momento, busquei analisar obras didáticas publicadas e utilizadas, no período, de diversos autores e voltadas para o ensino de 1º e 2º grau/Ensino Fundamental e Médio que foram publicadas antes e depois destas novas perspectivas educacionais (LDB, PCNs e PNLD) no país, com o objetivo de compreender

⁵⁹ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. pp. 70-74.

⁶⁰ Ver CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 41; LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004. p. 127.

⁶¹ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. p. 810. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. de 2019.

⁶² CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. pp. 83-90.

se houve mudanças e permanências no que diz respeito ao lugar e a representação acerca dos indígenas nos livros analisados (ver Tabela 9)⁶³.

Tabela 9: Livros Didáticos de História do Brasil analisados – Décadas de 1990-2005.			
Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
Elza Nadai.	<i>História do Brasil: da colônia à República.</i>	1991 14ª ed.	303 p.
Osvaldo R. de Souza.	<i>História do Brasil. Volume 1.</i> <i>História do Brasil. Volume 2.</i>	1992. 1992.	128 p. 143 p.
Francisco de Assis Silva.	<i>História do Brasil. 1. Colônia. 1º grau. V. 1.</i> <i>História do Brasil. 2. Império e República. 1º grau. V. 2.</i>	1994. 3ª ed. 1994. 3ª ed.	118 p. 151 p.
Cláudio Vicentino.	<i>História memória viva: Brasil – Período colonial e Independência. Vol. 1.</i>	1994.	123 p.
	<i>História memória viva: Brasil – Período imperial e republicano. Vol. 2.</i>	1994.	139 p.
Adriana Lopez; Carlos Guilherme Mota.	<i>História e Civilização: o Brasil Colonial. Vol. 1.</i>	1995. 3ª ed.	160 p.
	<i>História e Civilização: o Brasil Imperial e Republicano. Vol. 2.</i>	1995. 3ª ed.	175 p.
Claudino Piletti; Nelson Piletti.	<i>História e Vida. Brasil: da Pré-História à Independência. V. 1.</i>	1995.	144 p.
	<i>História e Vida. Brasil: da Independência aos dias de hoje. V. 2.</i>	1995.	136 p.
Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota.	<i>História: das cavernas ao Terceiro Milênio.</i>	1997.	632 p.
Antônio Carlos Meira.	<i>Brasil: Recuperando a nossa História.</i>	1998.	285 p.
Mario Furley Schmidt.	<i>Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história malcontada.</i>	1999.	392 p.
Gilberto Cotrim.	<i>História e consciência do Brasil.</i>	1999. 7ª ed.	352 p.
Francisco M. P. Teixeira.	<i>Brasil: História e Sociedade.</i>	2000.	360 p.
Flávio de Campos.	<i>A escrita da História: ensino médio.</i>	2005.	656 p.
Gislane Campos Azevedo Seriacopi.	<i>História: volume único.</i>	2005.	552 p.

As obras didáticas de história, publicadas no período, são distintas em relação a sua forma: algumas são divididas em mais de um volume e outras, em volume único, compostas de textos e elementos iconográficos; algumas contêm somente conteúdos de História do Brasil e outras de História Geral e do Brasil. São divididas em unidades, sobretudo, de história baseada em acontecimentos político-administrativos, econômicos e culturais, de forma cronológica e linear. História do Brasil é tratada a partir de temas do

⁶³ Nas obras compostas por mais de um volume, foram incluídas na tabela somente os volumes que possuem uma unidade específica sobre os povos indígenas, predominando em todos os livros esta unidade no primeiro volume.

período “pré-histórico”, colonial, imperial e da República. Neste sentido, busquei identificar com que temática os livros iniciam quando tratam da história brasileira e em que unidade abordam, especificamente, os indígenas (ver Tabela 10).

Tabela 10: Conteúdos dos livros didáticos de História analisados – Décadas de 1990-2005.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
Elza Nadai.	<i>Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”.</i>	Unidade 1: <i>Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”.</i> pp. 07-13.	Pré-História Brasil Colônia; República.
Oswaldo Rodrigues de Souza. <i>Vol. I.</i>	<i>História.</i>	Unidade 2: 1. <i>A Pré-História do Brasil.</i> pp. 13-14. Unidade 6: <i>A formação do povo brasileiro. O índio.</i> pp. 56-62.	Pré-História Brasil Colônia.
Francisco de Assis Silva. <i>Vol. I.</i>	<i>Pré-história brasileira.</i>	Unidade 1: <i>A pré-história brasileira.</i> pp. 15-21. Unidade 6: <i>A formação da sociedade brasileira.</i> pp. 55-61.	Pré-História Brasil Colônia
Cláudio Vicentino. <i>Vol. I.</i>	<i>Antiguidade às Grandes Navegações</i>	<i>Introdução: A pré-história brasileira.</i> pp. 11-13. Unidade 7: <i>A Formação Étnica do Brasil. O Índio Submetido.</i> pp. 76-78.	Pré-História Brasil Colônia.
Adriana Lopez; Carlos Guilherme Mota. <i>Vol. I.</i>	<i>A Pré-História.</i>	Unidade 2: <i>As civilizações americanas. 1.A pré-história do Brasil.</i> pp. 19-22.	Pré-História Brasil Colônia.
Claudino Piletti; Nelson Piletti. <i>V. I.</i>	<i>Pré-História do Brasil.</i>	Unidade 1: <i>Pré-História do Brasil.</i> pp. 14-19. Unidade 2: <i>O Brasil dos índios.</i> pp. 20-32.	Pré-História Brasil Colônia; República.
Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota.	<i>Em busca do elo perdido.</i>	Unidade 3: <i>Os hóspedes da América. 15 – Sociedades sem Estado.</i> pp. 158-162.	Pré-História; Brasil Colônia
Antônio Carlos Meira.	<i>Descobrimento.</i>	Unidade 3: 3. <i>Os indígenas.</i> pp. 26-28.	Brasil Colônia.
Mario Furley Schmidt.	<i>Habitantes do Brasil.</i>	Unidade 1: <i>Habitantes do Brasil. Quem são os índios.</i> pp. 11-12.	Pré-História. Brasil Colônia.
Gilberto Cotrim.	<i>A expansão europeia.</i>	Unidade 2: <i>Povos pré-colombianos: o lado dos vencidos.</i> pp. 29-35. Unidade 5: <i>Povos indígenas.</i> pp. 67-70.	Pré-Colonial; Brasil Colônia.
Francisco M. P. Teixeira.	<i>A montagem da Colonização.</i>	Unidade 2: <i>Os filhos da terra.</i> pp. 25-39.	Pré-Colonial. Brasil Colônia.
Flávio de Campos.	<i>O surgimento do homem.</i>	Unidade 3: 7. <i>Os negros da terra. Os povos indígenas da América portuguesa.</i> pp. 158-159.	Pré-Colonial; Brasil Colônia.
Gislane Campos Azevedo Seriacopi.	<i>A força do conhecimento e da criatividade.</i>	Unidade 1: 3. <i>Vinte mil antes de Cabral.</i> pp. 16-18. Unidade 6: 32. <i>Nossos índios em 1500.</i> pp. 174-178.	Pré-Colonial; Brasil Colônia.

Face ao exposto na tabela 10, podemos observar que a minoria das obras (três) ainda continuam iniciando seus conteúdos com grandes navegações e o “descobrimento” do Brasil nos livros didáticos publicados na década de 1990 e mesmo no ano de 2000. Antônio Carlos Meira, bacharel em História pela Universidade do Sagrado Coração (Bauru, São Paulo) e professor, inicia sua obra abordando a história de Portugal, as grandes navegações e o descobrimento do Brasil, em “*Antecedentes para a formação de Portugal e sua expansão no Além-Mar*”⁶⁴. Gilberto Cotrim, bacharel e licenciado em História pela USP, tem como primeira unidade de sua obra “*A expansão europeia e a conquista do Brasil*”⁶⁵. Francisco Teixeira, graduado em Filosofia e História e pós-Graduado em História Social na USP, inicia com história portuguesa nas suas unidades “*A montagem da Colonização*” e “*1500: a chegada dos portugueses no Brasil*”⁶⁶.

Porém, alguns autores do início da década de 1990, como Francisco de Assis Silva e Osvaldo Rodrigues de Souza, criticam a tradição de se considerar o início da História do Brasil a partir de uma matriz eurocêntrica com a “descoberta” de Cabral⁶⁷. Em relação aos livros analisados do período, a maioria das 13 obras publicadas ao longo do período (1991-2005) passaram a iniciar o conteúdo de História do Brasil com o período “pré-histórico” ou “pré-colonial”, isto é, com o período anterior à chegada dos europeus, com história indígena. Elza Nadai, historiadora e professora da USP, inicia a História do Brasil em sua obra com uma unidade que aborda os povos indígenas intitulada “*Os primeiros donos da terra e o encontro de ‘duas humanidades’*”, tratando de temas sobre o período pré-colonial (história, cultura indígena) as lutas por direitos dos povos indígenas no século XX⁶⁸. O estudo sobre os primeiros habitantes do Brasil e sua presença no atual território brasileiro antes dos portugueses é a temática das primeiras unidades nas obras das historiadoras mineiras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, com a unidade “*Os hóspedes da América. Sociedades sem Estado*”⁶⁹; de Mario Furley Schmidt⁷⁰, em

⁶⁴ MEIRA, Antônio Carlos. *Brasil: Recuperando a nossa História*. São Paulo: FTD, 1998. pp. 11-17.

⁶⁵ COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999. pp. 9-20.

⁶⁶ TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e Sociedade*. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 7-22.

⁶⁷ SILVA, 1994, p. 3; SOUZA, 1992, p. 13.

⁶⁸ NADAI, Elza. *História do Brasil: da colônia à República*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1991. pp. 7-13.

⁶⁹ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997. pp. 158-162.

⁷⁰ Mario Furley Schmidt não possuía formação em história, porém, durante o final da década de 1990 e início da de 2000, o Ministério da Educação comprou e distribuiu livros de sua autoria para escolas públicas. Chegou a ser a segunda obra mais adotada pelos professores brasileiros. No ano de 2007, o livro foi rejeitado pelo Ministério da Educação devido a avaliação do PNLD, sob a alegação de que contém erros conceituais e de informação. Sobre o caso, ver SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. pp. 813-816.

“*Habitantes do Brasil. Quem são os índios*”⁷¹; e de Flávio de Campos (“*Os negros da terra. Os povos indígenas da América portuguesa*”⁷²).

“*A pré-história do Brasil*”, isto é, a história indígena é tema inicial da obra dos historiadores Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez⁷³. O tema da Pré-história brasileira, que aborda sobretudo a migração para o país e os vestígios materiais dos indígenas, como gênese da História do Brasil também é presente nas primeiras unidades das obras de Osvaldo R. de Souza (“*A Pré-História do Brasil.*”)⁷⁴; de Francisco de Assis Silva (“*A pré-história brasileira*”)⁷⁵; na introdução do livro de Cláudio Vicentino (“*A pré-história brasileira*”)⁷⁶; e de Gislane Campos Azevedo Seriacopi “*Vinte mil antes de Cabral*”⁷⁷; e da obra do educador Claudino Piletti e do educador professor da USP Nelson Piletti:

Capítulo 1
PRÉ-HISTÓRIA DO BRASIL

Os primeiros habitantes da América vieram provavelmente da Ásia, passando pelo Estreito de Bering, localizado a noroeste da América do Norte. Isso teria acontecido há mais ou menos 40 000 anos.

Os primeiros habitantes do Brasil não deixaram nada escrito. Mas deixaram uma porção de outras coisas, como restos de objetos e de casas, pinturas, esqueletos etc., que nos dão algumas idéias a respeito de como eles viviam. Essas coisas, chamadas de vestígios arqueológicos, são estudadas por arqueólogos. Arqueologia é a ciência que estuda as coisas antigas, principalmente da época em que nada foi deixado escrito, isto é, da Pré-História.⁷⁸

No tocante às abordagens acerca dos povos indígenas, foi feito o mapeamento dos temas tratados nas unidades específicas que abordam os povos indígenas. Estas mantiveram os temas dos livros didáticos dos períodos anteriores, com temas predominantemente no período da “pré-história” ou “pré-colonial” e colonial. No período da “pré-história” ou “pré-colonial”, que passaram a ser o primeiro período da história do

⁷¹ SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história malcontada*. São Paulo: Nova Geração, 1999. pp. 11-12.

⁷² CAMPOS, Flávio de. *A escrita da História: ensino médio*. São Paulo: Escala Educacional, 2005. pp. 158-159.

⁷³ LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História e Civilização: o Brasil Colonial*. 3ª ed. vol. 1. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995. pp. 19-22.

⁷⁴ SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. *História do Brasil*. vol. 1. Edição reformulada e atualizada. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992. pp. 13-14.

⁷⁵ SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil, 1º grau*. vol. 1. 3ª ed. rev. São Paulo: Moderna, 1994. pp. 15-21.

⁷⁶ VICENTINO, Cláudio. *História memória viva: Brasil – Período colonial e Independência*. vol. 1. São Paulo: Editora Scipione, 1994. pp. 11-13.

⁷⁷ SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005. pp. 16-18.

⁷⁸ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História e Vida. Brasil: da Pré-História à Independência*. vol. 1. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995. p. 14.

país na maioria dos livros didáticos analisados, vamos ter a abordagem da origem dos povos indígenas, a presença da diversidade dos troncos linguísticos e de vestígios arqueológicos e da cultura material dos índios deste período. No período colonial, continuam as discussões sobre a organização dos povos indígenas, a guerra e antropofagia, religião dos índios, usos e costumes, a busca da definição do nível civilizatório e a contribuição do índio para a sociedade brasileira. Além desses temas, a reação ou resistência indígena no período colonial, sobretudo à escravidão, passa a compor alguns livros. Na abordagem do período republicano, há o ingresso do tema referente a luta dos indígenas por demarcação de suas terras (ver Quadro 9).

Quadro 9: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros das décadas de 1990-2005.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-História ou Pré-Colonial
2. Diversidade linguística.	
3. Sítios arqueológicos.	
4. Cultura material indígena.	
1. Organização: social, política e de trabalho.	Brasil Colônia
2. Guerra e antropofagia.	
3. Religião.	
4. “Nível” civilizatório dos indígenas.	
5. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	
6. A contribuição étnica e cultural do índio: mestiçagem alimentos, palavras e o “folclore”.	
7. Resistência indígena à escravidão.	
1. Luta pela demarcação de terras.	Brasil República

Nestas unidades há algumas mudanças em comparação a narrativa dos livros didáticos dos períodos anteriores. É dada uma maior ênfase nas hipóteses da origem asiática, australiana e polinésia dos indígenas através das migrações pelo Estreito de Bering e pela navegação do pacífico⁷⁹:

A Pré-História Brasileira

A história do Brasil e da América como um todo se iniciou na Pré-História, com a chegada ao continente americano dos primeiros povoadores, os ancestrais dos povos incas, maias, astecas, tupi-guaranis, tapuias, etc., que habitavam as Américas nos séculos XV e XVI. São admitidas três hipóteses de imigração para a América: Corrente asiática; Corrente australiana; Corrente malaio-polinésia.⁸⁰

⁷⁹ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 22; MEIRA, 1998, p. 26; PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 14-15; SILVA, 1994, vol. 1, pp. 16-17; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 56; TEIXEIRA, 2000, p. 25.

⁸⁰ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 11.

Há também a presença da discussão acerca dos vestígios arqueológicos dos “primeiros habitantes do Brasil”, com destaque para os sambaquis, pinturas rupestres e a cultura material, sobretudo a tradição cerâmica marajoara e tapajônica⁸¹.

Nos livros didáticos analisados no período (1990-2005), a dicotomia tupi e tapuia passa a ser abandonada⁸², prevalecendo a discussão sobre a presença dos grandes troncos linguísticos (tupi-guarani, macro-jê, aruak e caribe) dos povos indígenas no Brasil⁸³:

1. A organização dos povos indígenas.

Geralmente os índios são agrupados de acordo com sua língua. E já foram descobertas e estudadas mais de cem línguas indígenas.

As línguas indígenas são reunidas em grupos, de acordo com suas semelhanças. No Brasil são conhecidos três grupos (troncos) principais: o Tupi (26 línguas); o Macro-Jê (dezesesseis línguas); o Aruaque (treze línguas). Existem ainda muitas línguas (Caribe, Pano, Nambiquara, Tucano, ianomâmi etc.) que não foram classificadas em grupos.⁸⁴

A descrição das “características físicas” dos índios passa a ser ausente nas obras analisadas. Porém, a descrição dos costumes é mantida, destacando-se referências à organização social, a língua, a divisão do trabalho por sexo, a religião politeísta, a guerra e a antropofagia. Porém, sem problematizar a diversidade dos mesmos, buscando um padrão geral para os costumes indígenas⁸⁵, como na obra de Vicentino:

Esses povos estavam subdivididos em tribos que falavam a mesma língua e possuíam os mesmos costumes. Cada tribo – chefiada pelo morubixaba, ou cacique – era formada por várias aldeias, ou tabas, compostas pelas cabanas, ou ocas, onde moravam os índios. Uma das principais características desses povos era a sua vida comunitária.

Vivendo num estágio do período Paleolítico, os índios brasileiros eram nômades e dedicavam-se à caça e à pesca. (...)

O trabalho era dividido segundo o sexo e a idade. Os homens adultos dedicavam-se à derrubada da mata, à caça, à pesca, à construção das ocas e à proteção da tribo.

As mulheres cuidavam do plantio – milho, batata-doce, abóbora, mandioca – e dos serviços domésticos.⁸⁶

⁸¹ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, pp. 19-10; PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 14-15; SILVA, 1994, vol. 1, p. 16; SOUZA, 1992, vol. 1, pp. 13-14; SERIACOPI, 2005, p. 18; TEIXEIRA, 2000, p. 29; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 12.

⁸² É utilizada ainda na obra de Antônio Carlos Meira. Ver MEIRA, 1998, pp. 26-27.

⁸³ BRAICK; MOTA, 1997, p. 160; CAMPOS, 2005, p. 158; COTRIM, 1999, pp. 67-68; NADAI, 1991, p. 8; SILVA, 1994, vol. 1, p. 18; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 57; TEIXEIRA, 2000, p. 25; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 76.

⁸⁴ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 22.

⁸⁵ BRAICK; MOTA, 1997, pp. 156-160; CAMPOS, 2005, p. 158; COTRIM, 1999, pp. 68-70; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, pp. 20-21; MEIRA, 1998, pp. 26-28; NADAI, 1991, pp. 9-12; PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 24-27; SCHIMIDT, 1999, p. 12; SERIACOPI, 2005, pp. 176-179; SILVA, 1994, vol. 1, pp. 18-20; SOUZA, 1992, vol. 1, pp. 58-59; TEIXEIRA, 2000, pp. 27-29; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

⁸⁶ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

Os livros didáticos passam a abordar a religião enquanto elementos da cultura indígena, sem utilizar termos negativos, como fetichismo, misticismo, feitiçaria, como tão comum nas obras analisadas dos períodos anteriores. Enfatizam, sobretudo, a crença em diversos deuses relacionados à natureza:

Os índios eram politeístas, ou seja, adoravam vários deuses, destacando-se Guaraci (o Sol protetor do dia), Jaci (Lua, protetor da vida vegetal), Caapora (protetora da caça e do mato), entre outros.⁸⁷

A antropofagia, quando salientada, é enfatizada em seu caráter cultural ritual, social e místico religioso ligada à guerra⁸⁸ e não a algum aspecto alimentar ou enquanto símbolo da crueldade e de sentimento de ódio. Neste sentido, não são feitos muitos juízos de valor em relação à prática antropofágica; a visão negativa que os europeus tiveram sobre a prática antropofágica dos indígenas também é abordada, mudando a forma como este tema passa a ser tratado em comparação aos livros didáticos dos períodos anteriores:

Um dos costumes indígenas que causou enorme perturbação aos europeus foi o ritual antropofágico, praticado entre os tamoios e outros grupos tupis-guaranis. Comer a carne de um guerreiro da tribo inimiga, após uma guerra, tinha um significado místico arraigado na cultura das comunidades ameríndias.⁸⁹

Poucas obras analisadas buscam tratar da definição do “nível” civilizatório dos povos indígenas, com ênfase na ideia de que os indígenas são povos “pré-históricos”⁹⁰ ou “primitivos”⁹¹ ou estar no período Paleolítico⁹², porém sem tratar do tema enfatizando diretamente a inferioridade dos indígenas.

Algumas obras criticam a construção da imagem dos povos indígenas enquanto atrasadas ou inferiores em relação aos europeus⁹³. Em relação à discussão sobre a contribuição cultural e étnica dos índios para a formação da sociedade brasileira, somente as obras analisadas da década de 1990 continuam destacando essa questão em conteúdos específicos nos livros⁹⁴, com ênfase nas palavras de origem indígena no vocabulário do país; a mandioca e o milho, na dieta alimentar brasileira; utensílios como a rede de dormir;

⁸⁷ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

⁸⁸ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 20; TEIXEIRA, 2000, p. 30.

⁸⁹ BRAICK; MOTA, 1997, p. 160.

⁹⁰ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 13;

⁹¹ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 12.

⁹² VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

⁹³ NADAI, 1991, p. 31; SCHIMIDT, 1999, p. 27.

⁹⁴ COTRIM, 1999, pp. 69-70; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 20; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 67; SILVA, 1994, vol. 1, p. 55; SOUZA, 1992, vol. 1, pp. 60-69; VICENTINO, 1994, vol. 1, pp. 76-78.

a prática da coivara na agricultura; o banho diário e elementos folclóricos; e na formação étnica brasileira, com a mestiçagem, devido a formação do elemento mameluco, como salientado por alguns autores:

Contribuição do Índio

A alimentação do povo brasileiro muito deve ao índio. Muitos alimentos que utilizamos foram primeiro cultivados pelos índios. Entre eles temos a mandioca, o milho, o feijão, o amendoim, o abacaxi, a batata-doce, a banana, a abóbora, o mamão. O uso do tabaco também é de origem indígena.

A rede, muito usada para dormir no Norte e no Nordeste, e para descansar no resto do Brasil, também é uma invenção indígena.

As línguas indígenas forneceram muitos nomes de cidades: Itajubá (pedra amarela), Curitiba (pinheiral), Jacaré (rio dos jacarés), Iguazu (água grande); de plantas: ipê, guaraná, jabuticaba, mandioca, taquara, jacarandá etc.

Da religião dos índios o folclore brasileiro conserva muitas crenças e histórias: Entre elas podemos citar o *boitatá* (cobra de fogo, que castiga quem sem motivo põe fogo nas matas); o *curupira* (anão que assobia pelas matas, fazendo os caçadores perderem o caminho); o *saci-pererê* (negrinho de uma perna só, que faz travessuras e se diverte assustando as pessoas).⁹⁵

A mestiçagem

Atualmente, a população brasileira é formada por brancos, negros, índios e um grande número de mestiços. A mestiçagem entre os três primeiros grupos de habitantes do Brasil começou logo depois do descobrimento. Houve três tipos de mistura: entre brancos e negros; entre negros e índios; e entre índios e brancos.

A miscigenação mais freqüente ocorreu entre brancos e negros. O mestiço, nesse caso, é o *mulato*.

Da miscigenação entre brancos e índios resultou o *mameluco*, que é menos freqüente que a anterior.

Já a miscigenação entre negros e índios deu o *cafuzo*, que é um tipo bastante raro.⁹⁶

Desta forma, a ideologia da mestiçagem, muito presente na intelectualidade brasileira desde a década de 1930, continua presente na narrativa das obras didáticas da última década do século XX voltadas para o ensino escolar de história. Porém, Gilberto Cotrim criticaria a ideia da mistura de raças enquanto elemento harmônico no Brasil e a obra de Gilberto Freyre, salientado, em um tópico de seu livro, a abordagem sobre a existência da criação do “mito da democracia racial” e da imposição do padrão cultural europeu e a consequente marginalização da cultura indígena e negra no país:

O mito da democracia racial

A imposição dos padrões culturais europeus

A colonização do Brasil levou à miscigenação entre três principais elementos étnicos formadores do povo brasileiro: o índio, o negro e o branco.

⁹⁵ PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 116-117.

⁹⁶ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 69.

Levando as implicações da miscigenação racial longe demais, alguns autores, como Gilberto Freyre (autor do clássico *Casa Grande e Senzala*), concluíram que o Brasil foi palco de uma verdadeira democracia racial.

A cultura brasileira seria o complexo produto de uma harmonização de influências indígenas, negras e europeias.

Na verdade, essa harmonização não ocorre, pois os laços da dominação Metrópole-Colônia não se restringiram ao setor econômico, alcançaram também o aspecto sociocultural.

O colonizador europeu, em razão do seu domínio político-econômico, impôs ao Brasil os padrões culturais europeus. Desprezou ao máximo os legados culturais do índio e do negro, considerando-os contribuições de classes inferiores.⁹⁷

Nos livros analisados do início do século XX, pude identificar em que temas os livros didáticos mencionam os índios em outras unidades das obras. O que continuou predominante são os temas no período colonial, com a inclusão, neste mesmo período, de algumas novidades: resistência indígena à escravidão, Guerras dos Bárbaros e a Santidade de Jaguaripe. No período imperial, a referência à participação de índios na Cabanagem é mantida. No republicano, temos a presença de abordagens sobre o movimento indígena na década de 1970 e dos direitos dos índios na Constituição de 1988 (ver Quadro 10).

Quadro 10: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros de 1990-2005.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimento” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Diogo Alvares (Caramuru) em contato com indígenas.	
3. Capitânicas Hereditárias e conflitos entre indígenas e colonos.	
4. Trabalho: Escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
5. Resistência indígena à escravidão.	
6. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
7. Catequização e as Missões: padres Anchieta e Nóbrega (XVI).	
8. Santidade de Jaguaripe (1580), Bahia. No livro de Francisco Teixeira.	
9. Guerra dos Bárbaros (Cariris), no Nordeste (1683-1713).	
10. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
11. Fundação do Maranhão e do Pará: contato com indígenas e aldeamentos (XVII).	
12. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
13. Indígenas no trabalho de extração das Drogas do Sertão (Amazônia).	
14. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Felipe Camarão (Poty).	
15. Pombal e liberdade dos índios (Reinado de D. José I.: 1750-1777.).	
16. Guerra Guaranítica (1753-1756) – Sete Povos das Missões (RS).	
1. Cabanagem e participação de índios.	Brasil Império
1. Movimento indígena na década de 1970. No livro de Elza Nadai.	Brasil República.
2. Governo Sarney (1985-1990): direito dos indígenas na Constituição de 1988.	

⁹⁷ COTRIM, 1999, p. 66.

Face ao exposto acima, os livros didáticos analisados do período continuam abordando os povos indígenas nos primeiros contatos com os europeus no início do processo de colonização do país⁹⁸, diminuindo a referência ao personagem Caramuru e às relações com os indígenas⁹⁹. A catequização e as missões continuam enquanto temática central na abordagem da presença indígena no processo de colonização¹⁰⁰.

Na constituição das Capitanias Hereditárias, os índios continuam sendo bastante abordados, porém a ideia do indígena enquanto o elemento agressivo hostil deixa de ser tão enfatizada, salientando-se os conflitos dos indígenas com colonos diante de sua exploração da sua força de trabalho escravizada¹⁰¹. Destaca-se, ainda, neste contexto, o uso do trabalho indígena na exploração do pau-brasil¹⁰² e a caça ao índio pelos bandeirantes¹⁰³.

Alguns autores, passam a dar ênfase à resistência dos povos indígenas em relação à escravidão¹⁰⁴. O discurso da resistência indígena torna-se mais presente, a própria Confederação dos Tamoios, que tradicionalmente era o principal símbolo da hostilidade selvagem dos indígenas, passa a ser o marco inicial da revolta e da resistência¹⁰⁵ ao processo colonizador português, como enfatizado por alguns autores:

A expulsão dos franceses e a resistência do indígena
(...)

O inimigo que precisou ser eliminado não foi propriamente o francês, mas, sim, o indígena, que, organizado, pela primeira vez, em uma confederação, conhecida como Confederação dos Tamoios, impôs resistência ao domínio lusitano, não só no Rio de Janeiro, mas em todo o litoral sul, até São Vicente.

⁹⁸ COTRIM, 1999, p. 21; MEIRA, 1998, p. 12; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 40; SILVA, 1994, vol. 1, pp. 30-31; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 22; TEIXEIRA, 2000, p. 19; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 33.

⁹⁹ SOUZA, 1992, vol. 1, pp. 31-32.

¹⁰⁰ COTRIM, 1999, pp. 96-97; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 67; NADAI, 1991, pp. 53-54; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 71; SERIACOPI, 2005, p. 195; TEIXEIRA, 2000, p. 53; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 78.

¹⁰¹ BRAICK; MOTA, 1997, p. 204; COTRIM, 1999, pp. 42-43; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 40; MEIRA, 1998, p. 41; SCHIMIDT, 1999, p. 41; SILVA, 1994, vol. 1, p. 42; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 34; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 47.

¹⁰² BRAICK; MOTA, 1997, p. 198; COTRIM, 1999, p. 53; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 37; MEIRA, 1998, pp. 20-25; NADAI, 1991, p. 30; PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 44-45; SCHIMIDT, 1999, p. 26; SERIACOPI, 2005, p. 188; SILVA, 1994, vol. 1, p. 34; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 27; TEIXEIRA, 2000, p. 36; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 41.

¹⁰³ COTRIM, 1999, p. 103; MEIRA, 1998, p. 49; NADAI, 1991, p. 81; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 92; SILVA, 1994, vol. 1, p. 71; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 71; TEIXEIRA, 2000, p. 59; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 90.

¹⁰⁴ CAMPOS, 2005, p. 172; NADAI, 1991, p. 42; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 28; SCHIMIDT, 1999, p. 45.

¹⁰⁵ COTRIM, 1999, p. 46; NADAI, 1991, p. 43; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 39; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 49.

A Confederação dos Tamoios

Ao que parece, a Confederação dos Tamoios foi organizada entre 1554 e 1555, como reação à política de preagem que os vicentinos e, posteriormente, os habitantes da vila de São Paulo de Piratininga realizavam.¹⁰⁶

Neste sentido, outros temas no período colonial ingressam para destacar a resistência indígena, como a Santidade de Jaguaripe, na Bahia¹⁰⁷, a Guerra dos Bárbaros (Cariris), no Nordeste¹⁰⁸ e principalmente a Guerra Guaranítica, no sul do país¹⁰⁹:

A resistência de índios guaranis.

A resistência guarani é um episódio importante na história do Brasil colonial. Não deram importância ao tratado de limites de Madri (1750) nem às ameaças de excomunhão do arcebispo de Buenos Aires.

Trinta mil guaranis, comandados pelos jesuítas, os “karai”, “senhores”, puseram-se em armas em defesa dos territórios das 7 missões, entre os rios Uruguai e Ibicuí, cedidos pela Espanha a Portugal em troca da recuperação da Colônia do Sacramento, na foz do rio da Prata. Aos invés de entregar tudo ao seu inimigo secular, os índios lutaram por três anos.¹¹⁰

A guerra dos guaranis, 1753-1756

Longe dos principais centros urbanos, ocorreu em meados do século XVIII um dos mais importantes movimentos de resistência da história colonial: a recusa dos índios guaranis em obedecer à ordem de sair de suas terras durante a demarcação dos limites do Tratado de Madri. Foi a chamada *Guerra Guaranítica*.¹¹¹

Na região amazônica, a abordagem sobre a fundação do Maranhão e do Pará¹¹² e a Revolta de Beckman no Maranhão (1684)¹¹³ continuam enquanto temas nos quais os indígenas são citados, de forma genérica, sem identificação étnica. Além destes temas, os livros fazem sempre a referência da presença indígena no trabalho de extração das Drogas do Sertão¹¹⁴ e das reformas pombalinas e a questão da concessão do Marquês de Pombal

¹⁰⁶ NADAI, 1991, p. 43.

¹⁰⁷ TEIXEIRA, 2000, pp. 114-115. Teixeira ao abordar o tema cita um trecho da obra “*Religião e religiosidade no Brasil colonial*”, de Mary Del Priori (PRIORE, Mary Del. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 1994. pp. 52-54); e na bibliografia do “Manual Pedagógico” de seu livro didático cita VAINFAS, Ronaldo. *Heresia dos Índios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

¹⁰⁸ TEIXEIRA, 2000, p. 65.

¹⁰⁹ CAMPOS, 2005, p. 263; COTRIM, 1999, p. 111; MEIRA, 1998, p. 58; NADAI, 1991, p. 112; TEIXEIRA, 2000, p. 129; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 92.

¹¹⁰ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 116.

¹¹¹ TEIXEIRA, 2000, p. 128.

¹¹² BRAICK; MOTA, 1997, p. 247; NADAI, 1991, pp. 64-65; SERIACOPI, 2005, p. 217; SILVA, 1994, vol. 1, p. 69; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 46.

¹¹³ BRAICK; MOTA, 1997, p. 247; LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 95; MEIRA, 1998, p. 68; SCHIMIDT, 1999, p. 78; SILVA, 1994, vol. 1, p. 87; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 97; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 107.

¹¹⁴ MEIRA, 1998, p. 57; SCHIMIDT, 1999, p. 72; SERIACOPI, 2005, p. 278; SILVA, 1994, vol. 1, p. 70; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 46; TEIXEIRA, 2000, p. 74.

da liberdade dos índios¹¹⁵. O índio Felipe Camarão (Poty) também é mantido enquanto personagem histórico do período colonial na luta contra os holandeses¹¹⁶.

Para além do período colonial, no imperial, como já observado, nos livros didáticos é reforçada a presença de índios entre os elementos populares que se envolveram diretamente no movimento cabano¹¹⁷:

A Cabanagem (Pará-1835/19840)

Esse movimento contou com a adesão maciça da população mais pobre, índios, mestiços e negros da região, que vivem em cabanas, à beira dos rios. Revoltados com os privilégios das oligarquias locais e visando melhorar as péssimas condições de vida que enfrentavam, tomaram a cidade de Belém e assumiram o governo provincial.¹¹⁸

A Cabanagem – Pará (1835-1840)

A Cabanagem foi uma grande revolta popular ocorrida na província do Pará. Dela participaram pessoas vindas das camadas mais pobres da sociedade. Os cabanos, assim chamados por morarem em cabanas à beira dos rios, eram constituídos por negros, índios e mestiços, violentamente explorados pelas autoridades do governo. Quase todos viviam em estado de absoluta miséria. A revolta dos cabanos representava uma tentativa de modificar a situação de injustiça social da qual eram vítimas. Para isso, era necessário tomar o poder da província.¹¹⁹

No período republicano, Nadai cita brevemente o movimento indígena na luta por terras, na década de 1970¹²⁰ e, na década de 1980, os indígenas são citados enquanto elementos da sociedade que tiveram direitos garantidos na Constituição de 1988, porém, sem enfatizar o movimento indígena e sua participação na Assembleia Constituinte¹²¹.

De acordo com os quadros 9 e 10, no que diz respeito aos temas que abordam os povos indígenas, temos alguns dados: no quadro 9 (unidade específica), há quatro temas abordados no período da “pré-história”, sete, no período colonial, e um, no republicano; no quadro 10 (outras unidades), temos dezesseis temas que mencionam os povos indígenas no período colonial; um, no período imperial, e dois, no republicano. Desta forma, os povos indígenas são abordados mais no período colonial, em aproximadamente

¹¹⁵ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 113; NADAI, 1991, p. 113; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 110; TEIXEIRA, 2000, pp. 99-100.

¹¹⁶ BRAICK; MOTA, 1997, p. 223; MEIRA, 1998, p. 46; SERIACOPI, 2005, p. 225; TEIXEIRA, 2000, p. 64; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 70.

¹¹⁷ BRAICK; MOTA, 1997, p. 393; COTRIM, 1999, p. 187; MEIRA, 1998, p. 109; TEIXEIRA, 2000, p. 186.

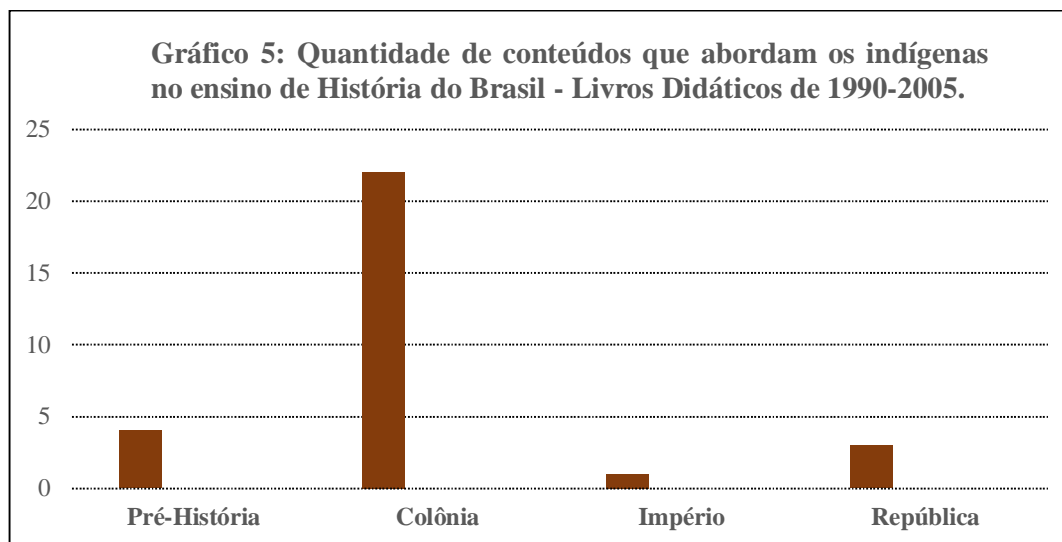
¹¹⁸ VICENTINO, Cláudio. *História – memória viva: Brasil – Período imperial e republicano*. V. 2. São Paulo: Editora Scipione, 1994. p. 30.

¹¹⁹ COTRIM, 1999, p. 187.

¹²⁰ NADAI, 1991, p. 07.

¹²¹ BRAICK; MOTA, 1997, p. 589; NADAI, 1991, pp. 13-15; SCHIMIDT, 1999, p. 368; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 62; TEIXEIRA, 2000, p. 314.

22 temas¹²². A partir destes dados, pude elaborar um gráfico que deixa evidente que aos povos indígenas continuou sendo destinado um lugar na História do Brasil predominantemente no período colonial nos livros analisados do final do século XX e início do XXI (ver Gráfico 5).



De acordo com os quadros 9 e 10, fica evidente que o que continuou predominando foi a presença de temas relacionados aos povos indígenas no período colonial. Contudo, passou a haver mais temas no período da “pré-história” ou “pré-colonial”; é mantido o tema da participação de índios na Cabanagem no período imperial; e, no republicano, há temas que citam a presença indígena. Neste sentido, o que os dados apontam é que, em um contexto marcado por uma maior presença da mobilização indígena na sociedade brasileira, a mudança na perspectiva da produção historiográfica em relação à história indígena e nas mudanças da legislação e das propostas curriculares no país, há, na produção de obras didáticas a partir da década de 1990, uma mudança na perspectiva da história ensinada, no sentido de se valorizar uma reorientação em relação às origens históricas do país, que passa a ter como referência a história dos povos indígenas antes da “descoberta”.

No que diz respeito à representação dos indígenas, as análises dos livros didáticos do período me permitiram constatar que houve algumas mudanças. Apesar do termo genérico “índio” continuar sendo utilizado, predominantemente, nas obras didáticas,

¹²² A resistência indígena é abordada tanto na unidade específica quanto em outras unidades dos livros didáticos, logo não somei os dois temas, considere ambos como uma temática somada as demais.

alguns autores passam a criticar e a problematizar o uso do termo enquanto elemento generalizante no tratamento sobre os povos indígenas¹²³. Na década de 1990, em relação às discussões sobre a abordagem da temática indígena no ensino escolar, o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni fez críticas no que diz respeito ao tratamento nos livros didáticos dos povos indígenas a partir da noção de “índio” genérico, que ignora a diversidade e as identidades dos povos indígenas, o que pode representar para os estudantes o não preparo para viverem em uma sociedade pluriétnica¹²⁴.

Em relação aos outros termos tradicionais utilizados, desde o século XIX, nos livros didáticos analisados há o abandono do uso das expressões “selvagem”, “gentio”¹²⁵, “bárbaro” e “primitivo”. Outros termos genéricos são adotados, mas não com muita frequência, sobretudo “nativo”¹²⁶ e “ameríndios”¹²⁷ para se fazer referência aos indígenas enquanto primeiros habitantes do Brasil.

Nos livros didáticos analisados, o indígena, sobretudo, quando abordado no período colonial, continua sendo enfatizado enquanto elemento submisso: os índios são, sobretudo, referidos enquanto força de trabalho submissa na exploração do pau-brasil, na escravização nos engenhos de açúcar¹²⁸ e na exploração das drogas do sertão na região amazônica¹²⁹. O indígena também é elemento submisso enquanto sujeito catequizado controlado pelos religiosos, principalmente, os jesuítas. Enfatizar nos livros didáticos os indígenas enquanto elementos submissos, certamente, garante a manutenção da perspectiva de não se reconhecer a ação histórica dos índios na história do país. Porém, alguns autores passam a criticar o processo de conversão enquanto mecanismo de imposição dos valores portugueses, desestruturação das “tribos” e exploração da força de trabalho dos índios¹³⁰.

¹²³ NADAI, 1991, p. 7; SCHIMIDT, 1999, p. 11; COTRIM, 1999, p. 30; TEIXEIRA, 2000, p. 27; SERIACOPI, 2005, p. 175.

¹²⁴ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 489.

¹²⁵ O termo “gentio” enquanto pagão é usado uma vez em BRAICK; MOTA, 1997, p. 198.

¹²⁶ CAMPOS, 2005, p. 58; COTRIM, 1999, p. 32; NADAI 1991, p. 44; TEIXEIRA, 2000, p. 20; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 48.

¹²⁷ BRAICK; MOTA, 1997, p. 158; NADAI 1991, p. 79; p. 25; TEIXEIRA, 2000, p. 25.

¹²⁸ BRAICK; MOTA, 1997, p. 198; CAMPOS, 2005, p. 205; COTRIM, 1999, pp. 53-56; NADAI, 1991, p. 47; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 44; SILVA, 1994, vol. 1, p. 34; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 34; TEIXEIRA, 2000, p. 36; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 79.

¹²⁹ SERIACOPI, 2005, p. 218; TEIXEIRA, 2000, p. 74.

¹³⁰ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 64; NADAI, 1991, p. 56; SILVA, 1994, vol. 1, p. 60; SCHIMIDT, 1999, p. 95; SERIACOPI, 2005, p. 195.

Os indígenas enquanto elementos hostis em relação aos portugueses são enfatizados em poucas obras¹³¹. Nos livros didáticos do período há uma mudança na narrativa em comparação às obras didáticas dos períodos anteriores. A representação do indígena enquanto elemento guerreiro serve para enfatizá-lo enquanto sujeito que reagiu ou resistiu ao processo colonizador, sobretudo contra a ocupação de suas terras e à escravidão¹³².

Neste sentido, como já discutido, há uma mudança no que diz respeito aos conflitos travados entre indígenas e portugueses, que antes eram vistos enquanto símbolo da hostilidade característica dos indígenas: a Confederação dos Tamoios (no Sudeste) torna-se um movimento organizado de revolta ou resistência¹³³; também foi resistência a Guerra dos Bárbaros ou Confederação dos Cariris¹³⁴ (no Nordeste), a Guerra Guaranítica¹³⁵ (no Sul) e a Santidade de Jaguaripi¹³⁶ (na Bahia). Alguns autores também enfatizam a questão da luta dos indígenas no Brasil, principalmente pela posse da terra no período republicano¹³⁷.

Porém, a ideia do indígena vítima do processo colonial e da sociedade, já definida nas obras didáticas das décadas de 1970 e 1980, continua bem presente. O que predomina nos livros didáticos é a visão pessimista desta reação ou resistência, já que o que prevaleceu nesses movimentos foi a derrota e/ou o massacre dos indígenas:

O extermínio dos índios

Os primeiros contatos entre portugueses e índios foram amistosos. Mas quando se iniciou a colonização, a situação começou a ficar muito difícil para os índios que moravam no litoral. É que os europeus achavam que tinham direito de ocupar as terras dos índios e até mesmo de exigir que os índios trabalhassem de graça para eles. Muitos colonos começaram a escravizar os índios e a expulsá-los das terras que queriam utilizar no plantio de cana-de-açúcar.

Para fugir dos colonizadores, muitos índios se afastavam do litoral, indo cada vez mais para o interior. Outros se revoltavam e atacavam os colonos. Estes, então, com o apoio dos governantes, moviam guerra aos índios, muitos dos quais morriam nessas lutas.

Outra causa de extermínio foram as doenças e os vícios trazidos pelos colonizadores, até então inexistentes para os índios.¹³⁸

¹³¹ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 67; MEIRA, 1998, p. 26; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 39.

¹³² NADAI, 1991, p. 13; SILVA, 1994, vol. 1, pp. 21-22; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 61; SCHIMIDT, 1999, p. 45.

¹³³ COTRIM, 1999, p. 46; NADAI, 1991, p. 44.

¹³⁴ TEIXEIRA, 2000, p. 66.

¹³⁵ NADAI, 1991, p. 112; SERIACOPI, 2005, p. 229; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 92.

¹³⁶ TEIXEIRA, 2000, pp. 114-115.

¹³⁷ NADAI, 1991, pp. 15-16; PILETTI, 1995, vol. 1, p. 30.

¹³⁸ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 61.

4. O fim do mundo indígena.

O mundo do índio começou a desmoronar no momento do encontro com o branco. (...)

Diante dos invasores portugueses, os índios fizeram três coisas:

- Muitos índios reagiram violentamente, promovendo guerras sem tréguas contra o invasor branco, tentando expulsá-lo do Brasil. (...) No confronto armado os índios levaram a pior, pois viviam dispersos e não tinham como unir-se para enfrentar os invasores; suas armas eram menos poderosas que as dos portugueses, que já tinham armas de fogo.
- Não podendo vencer e expulsar os portugueses, muitas tribos indígenas tentaram conviver pacificamente com eles. Neste caso, também os índios levaram a pior: foram obrigados a abandonar os costumes de sua gente, e a trabalhar para os brancos como escravos, e ainda ficaram sujeitos a todas as doenças dos brancos, contra as quais não tinham defesa.
- Sem poder enfrentar o branco na guerra e não querendo conviver pacificamente com ele, muitos indígenas resolveram fugir para o interior do Brasil, na tentativa de manter um modo de vida próprio, longe dos invasores. Mesmo assim os índios se deram mal, pois os invasores organizavam expedições armadas para aprisioná-los com o objetivo de os escravizar.
- Como se vê, de uma forma ou de outra, os índios saíram perdendo em sua luta contra os portugueses. Hoje, os poucos índios que restam – cerca de 250 000 – tentam manter em suas mãos as poucas terras que ainda possuem.¹³⁹

Neste sentido, continua presente, nas obras didáticas, a representação dos indígenas enquanto vítimas diante do processo colonizador, das guerras e da contaminação por doenças¹⁴⁰, o que teria provocado consequências catastróficas para os mesmos: foram “*progressivamente exterminados*”¹⁴¹ e “*dizimados*”¹⁴², o que representou o “*fim do mundo indígena*”¹⁴³. Também “*vitimados por enfermidades e fome*”, somente “*algumas centenas*”¹⁴⁴ sobreviveriam. Seriam os “*vencidos*”¹⁴⁵ que “*levaram a pior*”¹⁴⁶ e passariam a viver hoje “*restritos em reservas indígenas*”¹⁴⁷.

As obras didáticas analisadas abordam os indígenas enquanto sujeitos detentores de direitos, especificamente, no período republicano, no contexto da promulgação da Constituição de 1988¹⁴⁸. Porém, o indígena “*cidadão*” é abordado enquanto elemento que recebeu tais direitos, não se enfatiza o processo de luta do movimento indígena e a participação dos mesmos no processo de garantia de seus direitos.

¹³⁹ PILETTI, 1995, vol. 1, pp. 28-30.

¹⁴⁰ NADAI, 1991, p. 53; SERIACOPI, 2005, p.219; SILVA, 1994, vol. 1, p. 55; TEIXEIRA, 2000, p. 68.

¹⁴¹ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 61.

¹⁴² LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 76.

¹⁴³ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 28.

¹⁴⁴ CAMPOS, 2005, p. 172.

¹⁴⁵ COTRIM, 1999, p. 29;

¹⁴⁶ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 30.

¹⁴⁷ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 78.

¹⁴⁸ BRAICK; MOTA, 1997, p. 589; NADAI, 1991, p. 15; SCHIMIDT, 1999, p. 368; SERIACOPI, 2005, p. 178; SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil, 1º grau*. Volume 2. 3ª ed. rev. São Paulo: Moderna, 1994. p. 124; SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. *História do Brasil*. Volume 2. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992. p. 62; TEIXEIRA, 2000, p. 314.

No que diz respeito ao pajé, a representação deste enquanto “feiticeiro” misterioso é abandonada, sendo até mesmo criticada a sua “*demonização*”¹⁴⁹; passando a ser considerado definitivamente o sacerdote, líder espiritual¹⁵⁰ ou chefe religioso, pessoa respeitada, não mais temida, e ligado à comunicação com os deuses ou espíritos e a cura:

Os índios eram politeístas, ou seja, adoravam vários deuses, destacando-se Guaraci (o Sol, protetor do dia), Jaci (Lua, protetor da vida vegetal), Caapora (protetor da caça no mato), entre outros. O pajé era o chefe religioso, cabendo-lhe também tratar dos doentes, usando ervas e magias.¹⁵¹

A pessoa mais respeitada da aldeia era o pajé, que desempenha as funções de médico e sacerdote.

Além de curar doenças em um ritual conhecido como *pajelança*, o pajé era o mediador entre o mundo material e o mundo espiritual.¹⁵²

Vale ressaltar, como já observado, que, a partir da década de 1990, o PNLD já salientava a proibição da veiculação de estereótipos e preconceitos nas obras didáticas. Além disto, a temática sobre religiosidade popular no Brasil e as discussões críticas sobre a “*demonização*” da mesma vinha sendo feita desde a década de 1980 na academia, com destaque para os trabalhos de Laura de Mello e Souza¹⁵³ e de Ronaldo Vainfas¹⁵⁴.

Em relação aos índios nomeados, continuam as referências a sujeitos do período colonial, os tradicionais aliados e os inimigos, como “Paraguaçu”¹⁵⁵, “Arariboia”, “Cunhambebe”¹⁵⁶ e “Potí”¹⁵⁷. Porém, pela primeira vez há referências, em alguns livros, a indígenas que atuaram como sujeitos na reivindicação de direitos no período republicano, como Mario Juruna e Angelo Cretã¹⁵⁸ (Kaingang, paranaense, vereador assassinado na década de 1980) e Marçal e Souza¹⁵⁹ (índio Guarani, do Mato Grosso do Sul).

¹⁴⁹ TEIXEIRA, 2000, p. 32.

¹⁵⁰ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, p. 20; NADAI, 1991, p. 12; SERIACOPI, 2005, p. 176; SOUZA, 1992, vol. 1, p. 59; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

¹⁵¹ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 77.

¹⁵² SERIACOPI, 2005, p. 176.

¹⁵³ Laura de Mello e Souza já abordara a temática desde a década de 1980 em sua dissertação de mestrado para a USP, intitulada “*Sabás e Calundus - Feitiçaria, Práticas Mágicas e Religiosidade Popular no Brasil Colonial*”. Ver as publicações: SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno atlântico: demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

¹⁵⁴ Ver VAINFAS, Op. cit., 1995.

¹⁵⁵ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 31.

¹⁵⁶ SOUZA, 1992, vol. 1, p. 39.

¹⁵⁷ COTRIM, 1999, p. 88; MEIRA, 1998, p. 46; TEIXEIRA, 2000, p. 64; VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 70.

¹⁵⁸ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 30.

¹⁵⁹ NADAI, 1991, p. 16.

As mudanças pontuais, nos livros didáticos, no que diz respeito à representação dos povos indígenas, podem estar relacionadas às novas perspectivas educacionais do período. Mas, também, podem estar relacionadas a uma influência da produção acadêmica, já que algumas obras citam no texto ou na referência bibliográfica alguns intelectuais como Berta Ribeiro (“*O índio na história do Brasil*”)¹⁶⁰, Aracy Lopes da Silva (“*A questão indígena na sala de aula*”)¹⁶¹, Aracy Lopes da Silva e Luís Grupione (“*A temática indígena na escola*”)¹⁶², Manuela Carneiro da Cunha (“*Os direitos dos índios*”¹⁶³ e “*História dos índios no Brasil*”¹⁶⁴) e John Manuel Monteiro (“*Negros da Terra*”)¹⁶⁵. Como visto, esta produção acadêmica, criticava as perspectivas tradicionais sobre os povos indígenas enquanto elementos que não foram atuantes na história do país e pela forma estereotipada que foram representados, e passaram a promover uma valorização dos índios enquanto protagonistas no processo histórico brasileiro.

4.2. A Lei 11.645/2008 e a temática indígena no ensino escolar de História do Brasil.

A partir da primeira década do século XXI, houve no Brasil a elaboração de leis específicas para tratar da obrigatoriedade da abordagem das questões étnico-raciais na educação brasileira que promoveram novas perspectivas para a educação no país. Em 2003, foi publicada a Lei 10.639¹⁶⁶, que enfatiza a obrigatoriedade da inclusão na educação brasileira do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Segundo Gizelda Costa da Silva, a Lei 10.639/03 veio atender a demanda histórica dos movimentos sociais antirracistas, do movimento negro e dos educadores do país¹⁶⁷. Para o historiador José Ricardo Oriá Fernandes, a promulgação da referida lei (10.639/03), de fato, representou um avanço, no país, no sentido de possibilitar a construção de uma escola que valorize o multiculturalismo e a pluralidade da formação étnica do Brasil¹⁶⁸.

¹⁶⁰ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 144;

¹⁶¹ NADAI, 1991, p. 11.

¹⁶² BRAICK; MOTA, 1997, p. 157.

¹⁶³ NADAI, 1991, p. 17.

¹⁶⁴ BRAICK; MOTA, 1997, p. 162; SERIACOPI, 2005, p. 545.

¹⁶⁵ TEIXEIRA, 2000, p. 37; SERIACOPI, 2005, p. 549.

¹⁶⁶ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

¹⁶⁷ SILVA, Gizelda Costa da. A importância das culturas africanas no ensino de História. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 53

¹⁶⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. *Caderno Cedus*, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005. pp. 384-385.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004¹⁶⁹, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais. Segundo a Resolução, o objetivo central seria garantir o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Artigo 2º - § 2º).

Em 2006, o MEC publicou as “*Orientações curriculares para o ensino médio*” com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Em relação aos estudos culturais no ensino de História no Ensino Médio, as *Orientações* enfatizam a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações interétnicas, sobretudo, o estudo da África e das culturas afro-brasileiras e o das culturas indígenas. Isto teria o objetivo de dar consistência à compreensão da diversidade e do complexo cultural do Brasil¹⁷⁰.

Em 2008, temos, por fim, a Lei nº 11.645¹⁷¹ que alterou a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), já modificada anteriormente pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo da educação básica da rede de ensino do Brasil, além da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, também a Indígena. A Lei nº 11.645/2008 determina que os conteúdos referentes à história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros enfatizem a história, a cultura e as lutas desses povos e que tais estudos serão ministrados em todo o currículo escolar brasileiro, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil.

Para Maria Aparecida Bergamaschi, a importância da Lei 11.645/08 no Brasil foi fundamental, pois a mesma se inscreveu em uma perspectiva de possibilitar reflexões e práticas acerca da diversidade etnocultural em um país no qual a história indígena na escola foi marcada por silenciamentos¹⁷². Segundo Mauro Cezar Coelho, no que diz respeito ao ensino de História, a introdução das temáticas da cultura afro-brasileira, da

¹⁶⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

¹⁷⁰ BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 77-78.

¹⁷¹ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: DOU, 11 de março de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

¹⁷² BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH, 2010. pp. 154-159.

história da África e da história dos povos indígenas representa desafios, pois implica uma alteração na perspectiva de matriz europeia que permeou a produção da memória histórica do país e impõe aos professores a qualificação profissional¹⁷³.

No ano de 2010, foi publicada a Resolução nº 7, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, salientando a valorização da diversidade étnica e cultural do país na educação. A resolução reafirma o que já tinha sido escrito pela LDB, em relação a determinação que o ensino escolar de História do Brasil deveria levar em conta as contribuições “*das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*” (Art. 15, § 2º). Segundo a Resolução nº 7, isto teria como objetivo ampliar as referências culturais e contribuir para a construção de identidades mais plurais e solidárias para a população no país através do currículo escolar (Art. 15, § 3º)¹⁷⁴.

Neste contexto, a partir de 2010, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, estabeleceu como critério o respeito e o cumprimento da Lei 11.645/2008, em relação de garantir a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, assim como sobre a “*situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo*” para a aprovação de livros didáticos das séries iniciais (a partir de 2010)¹⁷⁵ e finais (a partir de 2011)¹⁷⁶ do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (a partir de 2012)¹⁷⁷. O objetivo seria reforçar a imagem positiva de afrodescendentes e indígenas para que esses grupos se reconheçam positivamente na História do Brasil e, desta forma, também se possa combater práticas racistas no país.

¹⁷³ COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013. pp. 65-71.

¹⁷⁴ BRASIL. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2019.

¹⁷⁵ BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. pp. 11-12. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2348-guia-pnld-2010>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

¹⁷⁶ BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 22-23. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

¹⁷⁷ BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. p. 11. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

Neste sentido, busquei analisar obras didáticas publicadas depois destas novas perspectivas educacionais, sobretudo, da Lei nº 11.645/2008, no sentido de compreender se houve mudanças significativas no que diz respeito à história dos povos indígenas, seus lugares e suas representações nos livros didáticos. Foram selecionadas seis coleções de obras didáticas de história publicadas a partir de 2010, isto é, dois anos após a publicação da Lei 11.645/2008, e todas aprovadas e distribuídas pelo PNLD, que já estabelecera, a partir deste período, como critério, o respeito às diretrizes da mesma legislação. Foram analisadas três coleções, voltadas para o Ensino Fundamental¹⁷⁸, e três, para o Ensino Médio¹⁷⁹, contabilizando 21 livros didáticos (ver Tabela 11).

Tabela 11: Livros Didáticos de História analisados – Anos de 2010-2015.			
Autor	Título do Livro	Ano da Publicação	Número de páginas
Gislane Campos Azevedo.	<i>História em movimento: ensino médio. Vol. 1.</i> <i>História em movimento: ensino médio. Vol. 2.</i> <i>História em movimento: ensino médio. Vol. 3.</i>	2010.	312 p. 328 p. 424 p.
Projeto Araribá.	<i>História: ensino fundamental.</i> <i>6º Ano. Vol. 1;</i> <i>7º Ano. Vol. 2;</i> <i>8º Ano. Vol.3;</i> <i>9º Ano. Vol.4.</i>	2010. 3ª ed.	240 p. 240 p. 240 p. 240 p.
Gilberto Cotrim.	<i>Saber e fazer história. Ensino Fundamental.</i> <i>6º Ano. Vol. 1;</i> <i>7º Ano. Vol. 2;</i> <i>8º Ano. Vol.3;</i> <i>9º Ano. Vol.4.</i>	2012 6ª ed. 6ª ed. 6ª ed. 7ª ed.	256 p. 256 p. 256 p. 320 p.
Cláudio Vicentino; Gianpaolo Dorigo.	<i>História: Geral e do Brasil. Ensino Médio. Vol. 1.</i> <i>História: Geral e do Brasil. Ensino Médio. Vol. 2.</i> <i>História: Geral e do Brasil. Ensino Médio. Vol. 3.</i>	2013. 2ª ed.	344 p. 384 p. 368 p.
Myriam Becho Mota; Patrícia Ramos Braick.	<i>História: das cavernas ao Terceiro Milênio. Ensino Médio.</i> <i>Vol. 1.;</i> <i>Vol. 2.;</i> <i>Vol. 3.</i>	2013. 3ª ed.	248 p. 248 p. 272 p.
Alfredo Boulos Júnior.	<i>História: sociedade e cidadania. Ensino Fundamental.</i> <i>6º Ano. Vol. 1;</i> <i>7º Ano. Vol. 2;</i> <i>8º Ano. Vol.3;</i> <i>9º Ano. Vol.4.</i>	2015. 3ª ed.	448 p. 448 p. 448 p. 464 p.

¹⁷⁸ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 3ª ed. vol. 1, 6º ano; vol. 2, 7º ano; vol. 3, 8º ano; vol. 4, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015; COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história. Ensino Fundamental. 6º Ano. Vol. 1; 7º Ano. Vol. 2; 8º Ano. Vol.3; 9º Ano. Vol.4*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012; PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 3ª ed. vol. 1, 6º ano; vol. 2, 7º ano; vol. 3, 8º ano; vol. 4, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2010.

¹⁷⁹ AZEVEDO, Gislane Campos. *História em movimento: ensino médio*. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Ática, 2010; BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3ª ed. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Moderna, 2013; VICENTINO, Cláudio. *História geral e do Brasil*. 2ª ed. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Scipione, 2013.

As obras didáticas de história publicadas no período são divididas em vários volumes, contendo conteúdos de História Geral e História do Brasil. Em relação à organização dos conteúdos, são semelhantes às obras dos períodos anteriores, em relação a serem divididos em unidades, sobretudo, de história baseados em eventos político-administrativos, econômicos e também culturais, organizados de forma cronológica e linear. Em relação à História do Brasil, as obras abordam, sobretudo, temas do período “pré-colonial”, colonial, imperial e da República até os primeiros anos do século XXI. Os recursos iconográficos (imagens de fotografias e quadros, desenhos e mapas) são bem presentes nos livros didáticos, sobretudo os voltados para o Ensino fundamental. Os conteúdos dos livros foram mapeados com o intuito de identificar o lugar e a representação dos indígenas e, neste sentido, compreender se houve mudanças e permanências na narrativa destes livros (ver Tabela 12).

Tabela 12: Conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil analisados – Anos de 2010-2015.			
Autor/Livro	Unidade 1 do livro	Unidade específica que aborda povos indígenas	Período Histórico
Gislane Campos Azevedo. Vol. 1, (1º Ano)	<i>África, berço da humanidade.</i>	Unidade 1: 3. <i>Na terra dos paleoíndios.</i> pp. 25-33.	Pré-Colonial.
	<i>Civilizações Americanas.</i>	Unidade 1: 2. <i>Pindorama e seus habitantes.</i> pp. 23-26.	Brasil Colônia
Projeto Araribá. Vol. 1, (6º Ano)	<i>A evolução do ser humano.</i>	Unidade 2: 3. <i>O Povoamento do Brasil.</i> pp.58-60. 4. <i>A vida dos primeiros habitantes do Brasil.</i> pp. 60-72.	Pré-Colonial.
Gilberto Cotrim. Vol. 1, (6º Ano)	<i>Tempo e História.</i>	Unidade 2: <i>As primeiras sociedades.</i> 3. <i>Principais povos da América. Os primeiros povoadores do Brasil.</i> pp. 51-58.	Pré-Colonial; Brasil Colônia.
Cláudio Vicentino; Gianpaolo Dorigo. Vol. 1, (1º Ano)	<i>Os primeiros agrupamentos humanos.</i>	Unidade 1: 2. <i>A ocupação do continente em que vivemos.</i> pp. 42-51.	Pré-Colonial; Brasil Colônia.
Myriam Becho Mota; Patrícia Ramos Braick. Vol. 1, (1º Ano)	<i>A construção da História.</i>	Unidade 3: <i>A identidade do homem americano. Descobertas e estudos no Brasil.</i> pp. 36-42. Unidade 13: <i>As culturas indígenas americanas. A resistência indígena atual.</i> pp. 206-207.	Pré-Colonial; Brasil República.
	Vol. 3, (1º Ano)	<i>O imperialismo na África e na Ásia.</i>	Unidade 12: <i>Brasil: da redemocratização aos dias atuais. A situação dos povos indígenas.</i> p. 219.
Alfredo Boulos Júnio. Vol. 1, (6º Ano)	<i>História e fontes históricas.</i>	Unidade 4: <i>A “Pré-História” brasileira.</i> pp. 74-92. Unidade 5: <i>Os indígenas: diferenças e semelhanças.</i> pp. 93-104.	Pré-Colonial; Brasil Colônia;

			República.
Vol. 2, (7º Ano)	<i>Os francos.</i>	Unidade 11: <i>América: astecas, maias, incas e tupis.</i> pp. 238-242.	Brasil Colônia.
Vol.4, (9º Ano)	<i>Industrialização e imperialismo.</i>	Unidade 16: O Brasil na Nova Ordem Mundial. Povos indígenas hoje. pp. 321-325.	Brasil República.

A primeira unidade da obra da historiadora Gislane Campos Azevedo é intitulada “*Na terra dos paleoíndios*”, na qual destaca, como primeiro tema de História do Brasil, a presença humana no país, a partir dos estudos sobre os sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato (Piauí), os sambaquis do litoral brasileiro e a cultura tapajônica e marajoara na Amazônia¹⁸⁰.

A obra de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick aborda a origem do homem americano até a sua chegada no Brasil e também destaca os principais sítios arqueológicos do país (São Raimundo Nonato, sambaquis do litoral e cultura marajoara) na unidade “*A identidade do homem americano. Descobertas e estudos no Brasil*”¹⁸¹. O cientista social e professor de história Claudio Vicentino aborda os mesmos temas sobre a migração do homem para a América e as descobertas arqueológicas no país, em “*A ocupação do continente em que vivemos*”¹⁸².

O educador e professor Alfredo Boulos Júnior para abordar “*A ‘Pré-História’ brasileira*” também recorre às correntes migratórias do homem para o Brasil e os estudos sobre a cultura material dos primeiros habitantes do país¹⁸³. O livro do Projeto Araribá também salienta na unidade “*O Povoamento do Brasil*” a presença humana antes da chegada europeia a partir das descobertas arqueológicas em Lagoa Santa (Minas Gerais) e São Raimundo Nonato (Piauí)¹⁸⁴. E “*Os primeiros povoadores do Brasil*” é o título do tema de início de História do Brasil do livro de Gilberto Cotrim, no qual enfatiza as hipóteses asiática e malaio-polinésia da imigração humana para o Brasil e os sítios arqueológicos do país¹⁸⁵.

A análise dos livros, demonstrada na tabela 12, esclarece que todas as seis coleções iniciam o conteúdo de História do Brasil com história indígena, no período “pré-

¹⁸⁰ AZEVEDO, 2010, vol. 1, pp. 25-33.

¹⁸¹ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, pp. 36-42.

¹⁸² VICENTINO, 2013, vol. 1, pp. 42-51.

¹⁸³ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, pp. 74-92.

¹⁸⁴ PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, pp. 58-60.

¹⁸⁵ COTRIM, 2012, vol. 1, pp. 51-58.

histórico” ou “pré-colonial”, isto é, com o período anterior à chegada dos europeus, abordando os mesmos temas: as hipóteses da migração para a América, as recentes pesquisas arqueológicas sobre os primeiros habitantes do país e a cerâmica na Amazônia, como salientado por Alfredo Boulos:

A “Pré-História” brasileira

Como chegaram?

Há duas hipóteses principais para explicar o caminho percorrido pelos povoadores da América:

Hipótese nº 1: chegaram à América por terra, depois de atravessar o Estreito de Bering, situado entre a Sibéria (Rússia) e o Alasca (Estados Unidos). (...)

Hipótese nº 2: chegaram à América por mar, vindos da Oceania.

Descobertas sobre a presença humana na América

Recentemente, com base em materiais inéditos de Lagoa Santa (MG), Walter Neves descobriu também que as características cranianas do povo de Luzia eram semelhantes às dos africanos e australianos.

Os estudos de Niède Guidon

Já para a arqueóloga Niède Guidon, há provas de que a presença humana em São Raimundo Nonato, no Piauí, é muito antiga. Ela e sua equipe descobriram no sítio arqueológico de Pedra Furada pedaços de carvão e de pedra lascada que teriam pelo menos 50 mil anos.

Agricultores e ceramistas da Amazônia

Foi na ilha do Marajó, na foz do rio Amazonas, entre os séculos IV e XIV, que se desenvolveu a mais notável cultura ceramista amazônica: a cultura marajoara. Os marajoaras parecem ter tido uma organização social complexa. Até o presente, a nossa principal fonte para conhecimento desse povo são os objetos de cerâmica que produziram.¹⁸⁶

No tocante às abordagens acerca dos povos indígenas, foi feito o mapeamento dos temas tratados nas unidades específicas que abordam os povos indígenas. Estas mantiveram os temas dos livros didáticos analisados anteriormente, com temas predominantemente no período “pré-colonial” e colonial. No período “pré-colonial”, que passou a ser o primeiro período da história do país nos livros didáticos analisados, temos a abordagem da origem dos povos indígenas, a presença da diversidade dos troncos linguísticos e de vestígios arqueológicos e da cultura material dos índios deste período.

No período colonial, continuam as discussões sobre a organização dos povos indígenas, a guerra e antropofagia, religião dos índios e usos e costumes. Além desses temas, é mantida a narrativa da resistência indígena no período colonial, sobretudo à escravidão. No período republicano, já na unidade específica, alguns livros mantem o tema da luta dos indígenas por demarcação de suas terras (ver Quadro 11).

¹⁸⁶ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, pp. 76-84.

Quadro 11: Conteúdos/Temas abordados sobre povos indígenas na unidade específica nos livros de 2010-2015.	
Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.	Pré-Colonial
2. Diversidade linguística.	
3. Sítios arqueológicos.	
4. Cultura material indígena.	
1. Organização: social, política e de trabalho.	Brasil Colônia
2. Guerra e antropofagia.	
3. Religião.	
4. Usos e costumes indígenas (adornos corporais, habitação, utensílios, armas, hábitos).	
5. Resistência indígena à escravidão.	Brasil República
1. Luta pela demarcação de terras.	

Nas unidades específicas que abordam a história dos povos indígenas, é mantido o tema das hipóteses sobre a origem dos índios e sua migração, sobretudo asiática ou polinésia. Sítios arqueológicos e a presença, nos dias atuais, de vestígios da cultura material, principalmente da cerâmica marajoara e tapajônica, passam a ser comuns nos livros didáticos. A abordagem sobre Luzia, enquanto fóssil mais antigo das Américas encontrado no país, a partir das pesquisas do arqueólogo Walter Neves, além das pesquisas de Niède Guidon no Parque Nacional da Serra da Capivara, também passam a ser enfatizadas¹⁸⁷. Os avanços e a divulgação das pesquisas arqueológicas devem ter corroborado a afirmação da gênese da História do Brasil no período Pré-Colonial.

Em relação à diversidade dos troncos linguísticos dos índios no Brasil, nas obras didáticas analisadas é tratada brevemente. A busca pela definição do “nível” civilizatório dos índios não é enfatizada nos livros analisados. A abordagem sobre os costumes dos índios continua ocupando espaço, sobretudo, nos livros voltados para o Ensino Fundamental, de forma genérica e não se enfatizando a diversidade, buscando tratar de aspectos comuns: a organização social, baseada na aldeia e na liderança do “chefe”; as línguas faladas; as atividades agrícolas; a divisão de trabalho por sexo e idade; a dieta alimentar, com ênfase na mandioca e no milho¹⁸⁸, destacando-se o Tupi enquanto padrão:

¹⁸⁷ AZEVEDO, 2010, vol. 1, pp. 26-27; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, pp. 76-85; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, pp. 35-43; COTRIM, 2012, vol. 1, pp. 83-85; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, pp. 58-62; VICENTINO, 2013, vol. 1, pp. 43-49.

¹⁸⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 2, pp. 24-26; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 94; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 210.

Os povos tupis tinham um jeito parecido de viver e falavam línguas semelhantes, o que facilitava a comunicação entre eles ao longo da costa. Suas aldeias tinham uma população que variava entre 500 e 3000 pessoas e eram formadas de 4 a 8 casas (malocas, em tupi) feitas de madeira, cobertas com folhas de palmeira.

Os tupis também tinham um modo particular de governar. Entre eles, o poder era dividido. Cada aldeia tinha um líder, o morubixaba, e seu poder era igual ao dos demais líderes da aldeia.¹⁸⁹

Em relação à religiosidade, é tratada brevemente nas obras, com destaque para a crença em diversos deuses, na vida após a morte e a importância do pajé enquanto líder espiritual respeitado. A prática da antropofagia é salientada enquanto ritual guerreiro e religioso¹⁹⁰; os autores quando tratam do tema também buscam explicar a visão dos europeus sobre este costume:

A antropofagia tinha sempre um significado ritual para os indígenas, mas havia algumas diferenças de conotação de grupo para grupo. Os Tupi, por exemplo, comiam seus inimigos como forma de homenageá-los, pois acreditavam que ao fazê-lo assimilavam sua força e valentia. Já para diversos povos indígenas que viviam no interior, ingerir a carne de um familiar morto por causas naturais transferia para aqueles que a consumiam suas virtudes e qualidades.

No século XVI, muitos europeus viram na antropofagia dos indígenas americanos um sinal de barbarismo e passaram a julgar as populações do continente americano como incapazes de se autogovernar. Esse foi um dos argumentos usados para justificar a colonização da América.¹⁹¹

Em relação ao mapeamento de temas que citam os povos indígenas em outras unidades dos livros, continuaram a maioria dos temas tradicionais dos livros didáticos dos períodos anteriores, sobretudo no período colonial; porém houve algumas novidades em algumas obras publicadas (ver Quadro 12).

Quadro 12: Conteúdos/Temas que citam povos indígenas em outras unidades nos livros de 2010-2015.

Conteúdos/Temas	Período Histórico
1. Primeiros contatos entre índios e europeus (“descobrimto” e desembarque).	Brasil Colônia
2. Capitâneas Hereditárias e resistência indígena.	
3. Trabalho: escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
4. Confederação dos Tamoios (1554-1567: Governo de Duarte da Costa e Mem de Sá).	
5. Resistência indígena à escravidão.	
6. Catequização e as Missões: padre Anchieta (XVI).	
7. Guerra dos Bárbaros (Cariris), no Nordeste (1683-1713).	
8. Guerra de Itapuã (tupinambás contra portugueses)	
9. Santidade de Jaguaripe	

¹⁸⁹ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, pp. 239-240.

¹⁹⁰ AZEVEDO, 2010, vol 2, pp. 26-32; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 97; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 240; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 90; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, pp. 60-66.

¹⁹¹ AZEVEDO, 2010, vol 2, pp. 32-33.

10. Expansão territorial: Entradas e Bandeiras - caça aos índios.	
11. Fundação do Maranhão e do Pará.	
12. Revolta de Beckman no Maranhão (1684).	
13. Índigenas no trabalho de extração das Drogas do Sertão (Amazônia).	
14. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Felipe Camarão (Poty).	
15. Pombal e liberdade dos índios (Reinado de D. José I.: 1750-1777.).	
16. Guerra Guaranítica (1753-1756) – Sete Povos das Missões (RS).	Brasil Império
1. Política integracionista ao indígena – governo de D. Pedro I.	
2. Cabanagem: participação indígena.	Brasil República
1. Serviço de Proteção ao Índio (SPI).	
2. Expedição para o Oeste e Parque Indígena do Xingu.	
3. Índigenas no Tocantins (Karajá, Krahô e Xerente).	
4. Governo José Sarney (1985-1990): índios na Constituinte e direito dos indígenas na Constituição de 1988.	
5. Movimento indígena.	
6. Luta pela demarcação de terras.	

Os primeiros contatos entre índios e europeus no momento do descobrimento e nas primeiras expedições lusitanas é presente na maioria das obras¹⁹². O escambo do pau-brasil se mantém enquanto central na abordagem do indígena enquanto força de trabalho explorada nos anos iniciais da colonização¹⁹³. Na constituição das Capitanias Hereditárias povos indígenas, sobretudo tupi, são citados¹⁹⁴, com destaque para a presença da ação missionária no processo de catequização dos índios¹⁹⁵. O tema da “caça ao índio” pelos bandeirantes é mantido como emblemático no processo de expansão territorial do Brasil¹⁹⁶. O índio Felipe Camarão (Poty) é referendado enquanto elemento importante na luta contra os holandeses¹⁹⁷.

No período colonial, ganha mais espaço a questão da resistência indígena à escravidão, à ocupação de suas terras e às ações dos missionários¹⁹⁸. Neste sentido,

¹⁹² AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 47; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 238; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 24; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 28.

¹⁹³ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 48; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 239; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 33; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 128; VICENTINO, 2013, vol. 1, p. 28.

¹⁹⁴ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 51; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 34.

¹⁹⁵ AZEVEDO, 2010, vol. 1, pp. 62-63; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 285; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 173; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, pp. 12-13.

¹⁹⁶ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 134; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 36; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 57; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 220; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 16; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 90.

¹⁹⁷ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 129; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 86.

¹⁹⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 113; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 279; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 163; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 94.

destaca-se a ênfase na Guerra dos Bárbaros (Cariris)¹⁹⁹, na Guerra de Itapuã²⁰⁰, na da Santidade de Jaguaripe²⁰¹, na Confederação dos Tamoios²⁰² e na Guerra Guaranítica²⁰³ enquanto símbolos da reação, resistência ou luta dos povos indígenas por conta das mazelas do processo civilizador e por seus direitos, como salientado nas obras analisadas:

A Confederação dos Tamoios

Além dos estrangeiros, o governo de Mem de Sá combateu os povos indígenas que resistiram à conquista portuguesa.

O exemplo mais conhecido é o dos tamoios. Na língua tupi, tamoio significa “nativo, velho do lugar”. Esse povo vivia no litoral dos atuais estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Eles reuniram suas forças e aliaram-se aos franceses da França Antártica.

Essa aliança ficou conhecida como Confederação dos Tamoios. Seu objetivo era lutar contra os jesuítas nos aldeamentos e combater os colonos que escravizavam índios.²⁰⁴

Sete Povos das Missões eram sete grandes aldeamentos organizados pelos jesuítas espanhóis, onde viviam cerca de trinta mil índios guaranis. Os jesuítas deveriam abandonar as missões com seus móveis e bagagens, levando consigo os índios. O território das missões e as construções ficariam com os portugueses. Os guaranis não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam. (...)

Uma das principais lideranças indígenas na Guerra Guaranítica foi Sepé Tiaraju, que lutou tenazmente em defesa do direito dos guaranis ao território de Sete Povos das Missões. Para o movimento indígena do Brasil, Sepé foi uma das principais lideranças da história do Brasil.²⁰⁵

Observa-se que quando abordados esses temas, os mesmos são enfatizados enquanto movimentos de revolta, reação ou luta e resistência dos povos indígenas na História do Brasil. Os líderes desses conflitos com os colonos portugueses, que tradicionalmente fora representado enquanto elemento agressivo, feroz e cruel, passam a ter a sua imagem reformulada; são líderes que lutaram “*tenazmente*”, como Sepé Tiaraju, e como Cunhambebe que “*liderou seu povo na resistência aos portugueses*”²⁰⁶. Esta abordagem está bem de acordo com o que passou a ser salientado pela Lei 11.645/2008, que aponta para a valorização das lutas dos povos indígenas no país.

¹⁹⁹ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 113; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 43; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 226; VICENTINO, 2013, vol. 1, pp. 90-91.

²⁰⁰ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 282.

²⁰¹ COTRIM, 2012, vol. 2, p. 176.

²⁰² AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 108.

²⁰³ AZEVEDO, 2010, vol 1, p. 138; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 228; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 16; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 90.

²⁰⁴ COTRIM, 2012, vol. 2, p. 170.

²⁰⁵ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45.

²⁰⁶ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 240.

Na região amazônica, os indígenas continuam sendo referenciados quando da abordagem da exploração do Maranhão e do Pará, durante a União Ibérica²⁰⁷; a Revolta de Beckman no Maranhão em torno da questão da exploração da mão de obra indígena²⁰⁸; no trabalho dos índios para os colonos na extração das Drogas do Sertão²⁰⁹. Algumas obras, quando tratam das reformas pombalinas, também salientam a emancipação dos índios pelo Diretório²¹⁰.

A discussão sobre a formação do Brasil pelas três raças de forma harmônica e a mestiçagem a partir da política de branqueamento não é enfatizada nas obras didáticas do período analisadas, só é mencionada quando criticada por Gislane de Azevedo enquanto uma política baseada nas teorias racistas e que promoveu a discriminação étnico-racial no país²¹¹.

Em relação ao período imperial, a presença de índios entre os elementos que compunham os cabanos na tomada do poder no Pará é mantido como principal tema que aborda os indígenas²¹² na maioria dos livros. Porém, o indígena é o elemento que aderiu ao movimento e não enquanto um protagonista.

A Cabanagem (Pará, 1835-1840)

De 1835 a 1840 ocorreu no Pará um levante que teve como ponto de partida a divisão da elite paraense em torno da nomeação do presidente da província. Contou com a adesão da população pobre: indígenas, mestiços e negros da região, que viviam em cabanas na beira dos rios – daí serem chamados cabanos –, em condições miseráveis.

Os rebeldes tomaram a cidade de Belém, cujo porto escoava toda a produção da província, controlada por uma elite de comerciantes locais composta, sobretudo, de portugueses que exploravam a população mais humilde.²¹³

Uma novidade, de abordagem ao indígena no período imperial, é a discussão sobre a política integracionista durante o governo de D. Pedro I, em algumas obras²¹⁴. A política criada por José Bonifácio visava integrar e civilizar os povos indígenas através da catequese; porém, esta não teria trazido bons resultados e gerou conflitos com os povos

²⁰⁷ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 115; VICENTINO, 2013, vol. 2, pp. 88-89.

²⁰⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 222; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 41; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 62; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 224; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 122.

²⁰⁹ AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 64; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 40; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 45; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 134; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 88.

²¹⁰ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 139; VICENTINO, 2013, vol. 2, pp. 120-121.

²¹¹ AZEVEDO, 2010, vol. 3, pp. 143-145.

²¹² AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 295; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 217; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; COTRIM, 2012, vol. 3, p. 237.

²¹³ VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 236.

²¹⁴ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 196; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 238-239.

indígenas, sobretudo, com os botocudos²¹⁵. No período republicano, temos um aumento nas referências aos povos indígenas em algumas obras. Gilberto Cotrim trata sobre o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), salientando a importância da criação deste órgão para proteção indígena e de suas terras durante a Primeira República²¹⁶. No livro de Gislane Azevedo, temos a referência à Expedição Roncador-Xingu para o Oeste, durante o governo Vargas, e à futura criação do Parque Indígena do Xingu²¹⁷ e à diversidade da presença indígena na região do Tocantins, sobretudo do povo Karajá, Krahô e Xerente²¹⁸.

Os indígenas continuam sendo referidos em relação à garantia de seus direitos na Constituição Federal de 1988²¹⁹, dando-se mais ênfase na participação de suas entidades representativas. Neste sentido, nos livros, há a abordagem do protagonismo indígena na sua organização enquanto movimento social, como, por exemplo, na atuação da União das Nações Indígenas (UNI) e na luta por seus direitos, sobretudo, em relação à demarcação de terras²²⁰:

A situação dos povos indígenas

Durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, novos caminhos se abriram para as discussões sobre a questão indígena. Nesse período, muitos índios de diferentes etnias passaram a se organizar politicamente com o objetivo de participar dos assuntos de seu interesse, especialmente no que dizia respeito à terra. Eles criaram, por exemplo, a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, que deu voz às suas comunidades, participando de diversos eventos nacionais e internacionais, como as conferências da Unesco na Costa Rica e o Congresso Indígena da Colômbia.

A UNI, junto de outras entidades aliadas, como o Cimi, teve participação importante nas conquistas indígenas em 1988. O grupo participou na elaboração da proposta que serviria de base para a inserção dos direitos indígenas na nova Constituição, além de acompanhar os trabalhos dos congressistas e manter suas comunidades informadas.²²¹

Este lugar do indígena na defesa de seus direitos está de acordo com a ideia do ensino de História enquanto lição a ser ensinada, relacionada à LDB de 1996, que enfatiza o objetivo da educação brasileira formar o educando para o “*exercício da cidadania*”

²¹⁵ Um trabalho específico sobre o tema dos conflitos entre a política civilizatória e os botocudos foi feito pela antropóloga e historiadora Isabel Missagia de Mattos. Ver MATTOS, Isabel Missagia de. *Civilização e revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas*. São Paulo: EDUSC, 2004. Vale salientar que tal obra não foi encontrada na referência bibliográfica dos livros didáticos que abordam o tema.

²¹⁶ COTRIM, 2012, vol. 3, p. 28.

²¹⁷ AZEVEDO, 2010, vol. 3, pp. 240-241.

²¹⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 3, pp. 316-317.

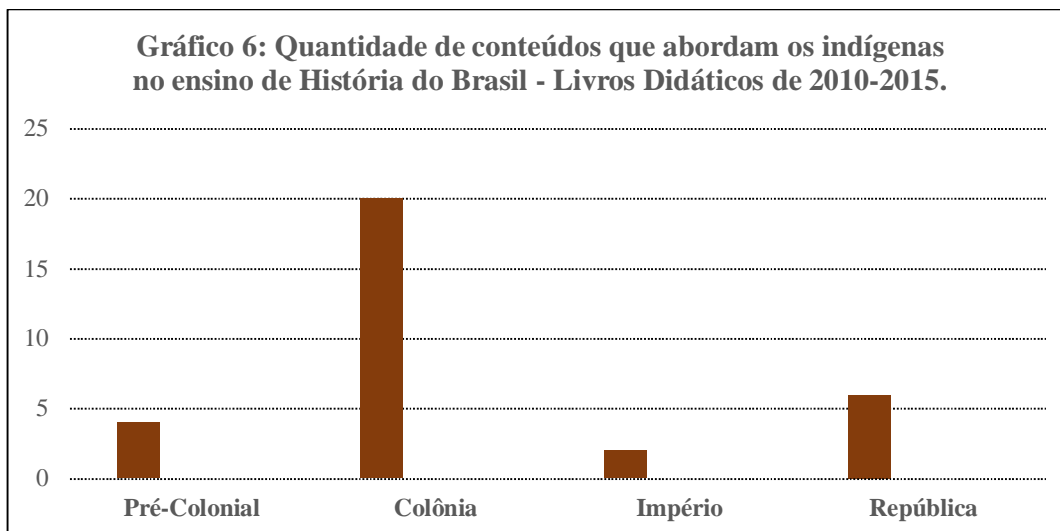
²¹⁹ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 245; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 3, p. 219; COTRIM, 2012, vol. 4, p. 311; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 4, p. 220.

²²⁰ AZEVEDO, 2010, vol. 3, pp. 390-391; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, pp. 321-324; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 207; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 3, p. 219; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 103; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 229.

²²¹ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 3, p. 219.

(artigo 2º); o que é determinado pela Lei nº 11.645/2008, no que diz respeito à valorização a ser dada à luta dos indígenas no país; assim como os critérios de avaliação do PNLD, que salienta a importância de se abordar os “*indígenas no Brasil contemporâneo*”.

De acordo com os quadros 11 e 12, fica evidente que passou a haver mais temas no período “pré-colonial” e no período republicano, porém o que continuou predominando foi a presença de temas relacionados aos povos indígenas no período colonial. Neste sentido, temos no quadro 11 (unidade específica) quatro temas abordados no período “pré-colonial”, cinco no período colonial e um no republicano; no quadro 12 (outras unidades), temos 16 temas que mencionam os povos indígenas no período colonial, dois no período imperial e seis no republicano²²². Desta forma, apesar de um crescimento em referências no período republicano, os povos indígenas continuam sendo mais abordados no período colonial, em aproximadamente 20 temas (ver Gráfico 6)²²³.



No que diz respeito ao uso de termos para representar os povos indígenas, prevalece o uso do termo genérico “*índio*” nos livros didáticos analisados publicados após a Lei nº 11.645. Porém, este termo passa a ser criticado e problematizado por alguns autores que enfatizam o termo enquanto genérico²²⁴. Os termos “*primitivo*”²²⁵ e “*gentio*”²²⁶ também não são presentes, sendo somente usados para serem problematizados

²²² Como a luta pela demarcação de terras aparece tanto na unidade específica e nas demais unidades dos livros em algumas obras, esse tema não foi somado, contando como um tema para soma no período republicano.

²²³ A resistência indígena é abordada tanto na unidade específica quanto em outras unidades dos livros didáticos, logo não somei os dois temas, considere ambos como uma temática somada as demais.

²²⁴ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 25; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 207.

²²⁵ PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, p. 61.

²²⁶ PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 13.

no livro do Projeto Araribá enquanto termos usados anteriormente. O termo “*nativo*”, enquanto referência para os primeiros habitantes do Brasil, continua a ser utilizado em algumas obras²²⁷. Os indígenas continuam sendo representados enquanto elementos submetidos relacionados ao trabalho no escambo do pau-brasil²²⁸, escravos²²⁹ iniciais na economia açucareira e força de trabalho na extração das drogas do sertão na região amazônica²³⁰. O indígena enquanto catequizado submetido pelas ordens religiosas também continua presente nas obras didáticas²³¹.

Em relação à religião e o pajé, xamã ou caraíba, ambos passam a ser tratados enquanto elementos culturais dos povos indígenas; é mantida a ideia da imagem do pajé enquanto sacerdote ou líder espiritual religioso e elemento importante entre os índios²³²:

Dependendo do número de seus membros, cada sociedade indígena podia reunir várias aldeias e controlar um extenso território. Os assuntos mais importantes eram discutidos pelos guerreiros mais experientes ou pelos homens adultos. Nesses conselhos, as opiniões dos xamãs eram ouvidas com atenção. Para a comunidade, os xamãs – a quem os Tupi-guarani chamavam de pajé – conheciam os espíritos associados às manifestações da natureza e sabiam curar doenças, neutralizando os espíritos que as provocavam. Xamã: Líder espiritual que teria poderes para curar doenças e colocar a comunidade em contato com o plano dos espíritos.²³³

O indígena enquanto vítima ainda é presente, sobretudo no processo colonizador em relação a sua exploração enquanto trabalhadores escravizados, a desorganização de suas sociedades diante dos aldeamentos por parte das ordens religiosas²³⁴ e a morte ou extermínio por conta da ação dos bandeirantes²³⁵, das guerras contra os europeus e o contágio de doenças²³⁶:

O desencontro

As armas de fogo empregadas pelos europeus nas guerras de Conquista causaram muitas mortes de indígenas, mas as doenças trazidas pelos europeus mataram mais ainda do que as armas de fogo.

²²⁷ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 48; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 2, p. 163.

²²⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 48; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 274; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 33; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 28.

²²⁹ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 60; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 293; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 57; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 16; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 46.

²³⁰ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 41; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 45; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 89.

²³¹ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 63; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 285; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 13.

²³² AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 27; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 105.

²³³ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 208.

²³⁴ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 63; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69.

²³⁵ PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 18.

²³⁶ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 276; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 46.

Doenças como gripe, sarampo, tuberculose e varíola mataram em pouco tempo dezenas de milhares de indígenas; primeiro porque seus corpos não tinham defesa natural contra esses males. Segundo, porque, como ensinou Manuela Carneiro da Cunha, as doenças se manifestavam na forma de epidemia, atingindo muitos índios da mesma aldeia de uma só vez; os doentes ficavam sem ter quem os socorresse ou alimentasse e morriam de fome ou sede. Houve ainda indígenas que morreram trabalhando como escravos ou resistindo à escravidão a que foram submetidos pelos europeus.²³⁷

Porém, como já observado, passou a ser mais enfatizado a ideia do indígena enquanto elemento que historicamente reagiu e resistiu ao processo colonizador, sobretudo nas abordagens sobre as guerras no período colonial, com destaque para a Confederação dos Tamoios²³⁸, no sudeste; a Guerra dos Bárbaros²³⁹ (ou Confederação dos Cariris), no nordeste; e a Guerra Guaranítica²⁴⁰, no sul.

Na obra de Cláudio Vicentino, há a abordagem do indígena enquanto sujeito que fazia alianças com os europeus a partir de seus interesses próprios desde o período colonial, buscando obter vantagens, sobretudo nos conflitos contra os europeus e contra povos indígenas inimigos, a exemplo dos conflitos ocorridos entre franceses e portugueses no Rio de Janeiro, no século XVI, aliando-se ao lado que era mais vantajoso²⁴¹. O indígena também continuou a ser presente nos livros didáticos enquanto cidadãos portadores de direitos com a Constituição de 1988²⁴² e atuantes na sociedade na luta por demarcação de suas terras²⁴³. Isto deve estar relacionado também à própria função da educação na época, com a ênfase na formação do cidadão. A ênfase em algumas obras no que diz respeito à resistência ou luta dos povos indígenas no Brasil estava de acordo com o que era determinado pela Lei nº 11.645/08.

Os autores dessas obras didáticas, quando da abordagem sobre a história indígena, também citam algumas referências acadêmicas no corpo do texto e nas bibliografias, como Manuela Carneiro da Cunha (*“História dos Índios no Brasil”*)²⁴⁴, John Manuel Monteiro (*“Negros da Terra”*)²⁴⁵, Aracy Lopes da Silva e Luís Grupioni (*“A Temática*

²³⁷ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 276.

²³⁸ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 108; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 240.

²³⁹ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 113; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 43.

²⁴⁰ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 138; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45.

²⁴¹ VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 94. O autor, ao tratar do tema, cita como referência Maria Regina Celestino da Almeida.

²⁴² AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 391; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 322; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 220.

²⁴³ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 391; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 323; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 207.

²⁴⁴ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 24; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 43.

²⁴⁵ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 113; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 17.

Indígena na Escola”²⁴⁶, Maria Regina Celestino de Almeida²⁴⁷ (no texto, sem citar obra), Walter Neves²⁴⁸ (no texto, sem citar obra), Júlio César Melatti (“Índios do Brasil”)²⁴⁹ e Rafael Chambouleyron²⁵⁰ (no texto, sem citar obra).

No que diz respeito à atribuição de valores e qualidades, desde o início da década de 1990 o uso de termos para atribuir valores e qualidades aos europeus e aos povos indígenas tornam-se menos presentes nos livros didáticos em comparação aos períodos anteriores. As expressões de exaltação dos europeus e as de caráter negativo aos índios passam a ser criticadas por alguns autores²⁵¹, sendo progressivamente abandonadas, principalmente nos livros didáticos publicados no século XXI.

Porém, em relação aos europeus, é mantido o protagonismo das ações enquanto principais agentes históricos (comandantes, fundadores, administradores). Para alguns sujeitos, ainda há a atribuição de valores: Caramuru foi um homem de “*grande prestígio*”²⁵² e era muito “*obedecido*”²⁵³ pelos índios. Tomé de Sousa era “*responsável*”²⁵⁴ em sua administração. Mem de Sá foi um governante “*hábil*”²⁵⁵ e que tinha muita “*autoridade*”²⁵⁶. Na Amazônia, Pedro Teixeira continua sendo a referência de conquistador²⁵⁷. Antônio Vieira, além de homem muito crítico, era “*bem informado*”²⁵⁸. Em relação aos bandeirantes, estes continuam vistos como os responsáveis pela expansão do território brasileiro, caçadores de indígenas e de riquezas²⁵⁹. Algumas obras apontam para a crítica em relação ao extermínio dos indígenas e a construção da imagem do mito do bandeirante²⁶⁰, sobretudo em São Paulo.

Os indígenas continuam sendo nomeados enquanto personagens do período colonial, com destaque para os aliados Arariboia²⁶¹ e Potí ou Antônio Felipe Camarão²⁶²;

²⁴⁶ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 241.

²⁴⁷ BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 139; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 94.

²⁴⁸ BOULOS, 2015, vol. 1, p. 76.

²⁴⁹ COTRIM, 2012, vol. 2, p. 96.

²⁵⁰ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 62.

²⁵¹ COTRIM, 1999, p. 70; SCHIMIDT, 1999, p.41; TEIXEIRA, 2000, pp. 30-32.

²⁵² NADAI 1991, p. 41.

²⁵³ VICENTINO, 1994, vol. 1, p. 39.

²⁵⁴ MEIRA, 1998, p. 37.

²⁵⁵ SILVA, 1994, vol. 1, p. 42; MEIRA, 1998, p. 38.

²⁵⁶ SCHIMIDT, 1999, p. 34.

²⁵⁷ NADAI, 1991, p. 66; BRAICK; MOTA, 1997, p. 214; p. 59; TEIXEIRA, 2000, p. 59.

²⁵⁸ LOPEZ; MOTA, 1995, Vol. 1, p. 66.

²⁵⁹ LOPEZ; MOTA, 1995, vol. 1, pp. 75-76; MEIRA, 1998, pp. 49-51; NADAI, 1991, p. 82; SILVA, 1994, vol. 1, pp. 70-71; SOUZA, 1992, vol. 1, pp. 71-74; VICENTINO, 1994, vol. 1, pp. 90-91.

²⁶⁰ AZEVEDO, 2010, vol. 2, pp. 134-139; PROJETO ARARIBÁ, 2010. vol. 3, pp. 18-21; SCHIMIDT, 1999, pp. 73-74; SERIACOPI, 2005, p. 228; TEIXEIRA, 2000, p. 68.

²⁶¹ VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 95.

²⁶² AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 129.

e os líderes Cunhambebe (Tamoios)²⁶³ e Sepé Tiarajú (na Guerra Guaranítica)²⁶⁴. Porém, também passam a ser citadas lideranças recentes, no período republicano, como Mário Juruna, Marcos Terena, Davi Yanomami²⁶⁵ e a advogada indígena Joênia Batista Carvalho, do povo Wapichana, na luta por demarcação de terras²⁶⁶.

Aos indígenas temos, em poucas obras, a atribuição de serem “*desconfiados*”, “*acolhedores*”²⁶⁷, “*carinhosos*”²⁶⁸, “*receptivos*”²⁶⁹ e terem lutado “*tenazmente*” na história do país, como Sepé Tiarajú²⁷⁰.

Diante da análise dos livros didáticos do período (1990-2015), pude identificar os principais sujeitos enfatizados nos livros didáticos no que diz respeito aos temas que abordam história indígena, as representações e atribuições que cabiam aos europeus e índios e montar um quadro comparativo (ver Quadro Comparativo 5).

Quadro Comparativo 5: Principais representação e valores atribuídos aos europeus e aos indígenas nos livros didáticos – décadas de 1990 a 2015.					
Europeus			Indígenas		
Nomeados	Representação	Valores	Nomeados	Representação	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Álvares Cabral; • Caramuru; • Martim Affonso de Sousa; • Thomé de Sousa; • Mem de Sá; • Manuel da Nobrega; • José de Anchieta; • Antônio Vieira; • Pedro Teixeira; • Marquês de Pombal; • Fernão Dias Paes Leme; • Antônio Raposo Tavares; • Domingos Jorge Velho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comandante; • Explorador; • Fundador; • Administrador; • Pacificador; • Empreendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestígio; • Obediência; • Autoridade; • Habilidade; • Responsabilidade; • Ser informado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arariboia; • Cunhambebe; • Potí; • Sepé Tiarajú; • Mário Juruna; • Marcos Terena; • Davi Yanomami; • Joênia Batista Carvalho; • Marçal e Souza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índio (genérico); • Nativo; • Ameríndio; • Guerreiro resistente; • Trabalhador Escravo; • Catequizado • Índio vítima; • Cidadão (possui direitos e atua). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfiança; • Ser acolhedor; • Ser carinhoso; • Ser tenaz; • Receptividade

²⁶³ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 240.

²⁶⁴ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45.

²⁶⁵ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, pp. 321-322.

²⁶⁶ AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 31.

²⁶⁷ NADAI, 1991, p. 13.

²⁶⁸ PILETTI, 1995, vol. 1, p. 25.

²⁶⁹ TEIXEIRA, 2000, p. 31.

²⁷⁰ BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45.

Em relação à História do Brasil, a gênese da nação nas obras escolares manteve-se durante longo período predominantemente a matriz eurocêntrica, até aproximadamente a década de 1980. Somente a partir da década de 1990 que começa haver uma mudança na narrativa sobre o início da história brasileira, já que a maioria das obras escolares iniciam com história indígena. Esta mudança deve ter ocorrida por conta dos avanços nas pesquisas arqueológicas mais recentes, que são muito citadas nos livros didáticos analisados. A maioria dos conteúdos que trata sobre os índios nas obras didáticas analisadas é a mesma dos períodos anteriores, com algumas inovações, sobretudo, no período colonial e algumas no período republicano.

Porém, a narrativa de alguns temas também muda: as guerras ou conflitos dos povos indígenas contra os portugueses, que nos períodos anteriores eram tratados como hostilidade ou selvageria, passam a ser abordados como elementos de revolta, reação ou resistência; elementos culturais dos povos indígenas (costumes, religião), antes tratados a partir de um olhar etnocêntrico e estereotipado, passam a ser vistos como elementos da diversidade da própria cultura indígena. Isto deve ter ocorrido muito pela mudança nas discussões historiográficas, muitas das quais são citadas nas obras didáticas. A abordagem da participação indígena na luta pelos seus interesses e direitos, está de acordo com o determinado pela Lei nº 11.645/2008. Os livros didáticos analisados do período também evitam usar termos pejorativos para representar os povos indígenas, assim como lhes atribuir valores negativos. Muito provavelmente por conta das novas orientações da legislação educacional e dos critérios de avaliação para aprovação no PNLD, lembrando que os livros didáticos, como evidenciado por Circe Bittencourt, são, além de instrumentos pedagógicos e depositários de conteúdos, mercadorias, produtos que necessitam ser vendidos e obedecem à lógica do mercado²⁷¹.

²⁷¹ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 71.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

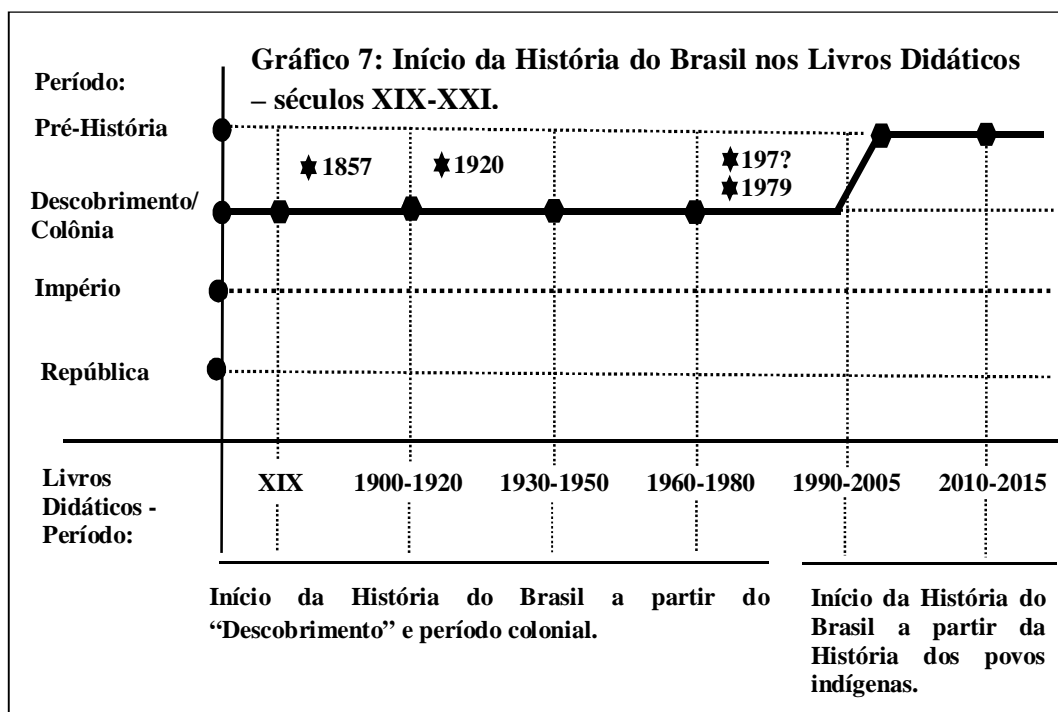
No Oitocentos, momento marcado por uma política de construção do Estado Nacional brasileiro e da escrita da história do país, foi conformado, no ensino escolar de História do Brasil, o lugar dos indígenas, com temas, predominantemente, no período colonial, e representações baseadas em imagens estereotipadas, mantendo-se, ao longo dos períodos posteriores, enquanto permanências, “tradições seletivas”, citando o conceito de Raymond Williams. Houve, porém, posteriormente, mudanças quando do tratamento dos povos indígenas em novas temáticas e, também, na narrativa em relação à abordagem que é dada aos índios, mas a partir das últimas décadas do século XX.

Em relação ao início da História do Brasil, presente no ensino escolar de história, sobretudo nos livros didáticos, a gênese da nação manteve-se durante longo período, predominantemente, baseada na matriz eurocêntrica, até aproximadamente a década de 1980. No século XIX, dentre as obras analisadas, somente a obra de Antônio Coruja (1877) inicia a história do país com história dos povos indígenas, as outras 4 obras (de Mattoso Maia, Joaquim Macedo, Villa-Lobos e Américo Brasiliense), de 5 analisadas, iniciam com “Descobrimento” e o período Colonial. No período da Primeira República, das oito obras analisadas, apenas a de Afonso Guerreiro Lima inicia a história do país com o período anterior ao descobrimento; as demais (Rocha Pombo, João Ribeiro, Raphael Galanti, Joaquim Lacerda, José Benevides, Osório Duque-Estrada e Alfredo Silveira), com história europeia e colonial. Os livros didáticos, assim como as propostas curriculares do período das décadas de 1930 a 1950, mantem a matriz eurocêntrica enquanto referência principal para o começo da História do Brasil. Os livros didáticos analisados, a partir do período da década de 1960, incluindo os de Werneck Sodré, tem o “descobrimento” como ponto inicial, com exceção das obras de Julierme de Castro e Francisco Alencar, que começam a História do Brasil tratando sobre a história dos povos indígenas.

É a partir da década de 1990 que ocorre uma mudança nesta tradição, quando a tradição eurocêntrica, em relação ao início da história do país, começa a ser abandonada, já que a maioria das obras escolares analisadas iniciam com história indígena (10 livros de 13 analisados), com o período da “Pré-História brasileira”. Já os livros didáticos publicados após a Lei nº 11.645/08, todos iniciam a História do Brasil com história indígena, no período “Pré-Colonial”. Diante destes dados, pude elaborar um quadro

comparativo e um gráfico que evidenciam a longa permanência da matriz eurocêntrica enquanto gênese da História do Brasil (do século XIX a 1980) e a mudança a partir da década de 1990 (Ver Quadro Comparativo 6 e Gráfico 7).

Quadro Comparativo 6: Tema e período de início da História do Brasil nos Livros Didáticos analisados – séculos XIX ao XXI.						
Período	XIX	1900-1920	1930-1950	1960-1980	1990-2005	2010-2015.
Pré-História Pré-Colonial.	Livro de: *Antônio Coruja.	Livro de: *Afonso Guerreiro Lima.		Livro de: *Francisco Alencar; *Julierme Castro.	10 livros de 13 analisados	Todos livros analisados (primeiro volume das 6 coleções)
Descobrimto / Colônia.	4 livros de 5 analisados.	7 livros de 8 analisados.	Todos livros analisados.	8 livros de 10 analisados	3 livros de 13 analisados	
Império.						
República.						



*1857: Livro de Antônio Coruja inicia com “*O Brasil antes do seu descobrimto*”.

*1920: Livro de Afonso Guerreiro Lima inicia com “*Tempos anteriores ao descobrimto: a) A terra e os habitantes*”.

*197?: Livro de Julierme de Abreu e Castro, “*O espaço geográfica brasileiro e os seus primeiros habitantes. O primeiro povoador: o indígena*”.

*1979: Livro de Francisco Alencar et all, “*Os donos da terra*”.

Face o exposto no quadro comparativo 6 e no gráfico 7, nota-se que, de meados do século XIX ao início da segunda metade do século XX, os livros didáticos, iniciam a História do Brasil, predominantemente, com história europeia e com o período colonial, ao tratarem sobre as grandes navegações e as “descobertas” lusitanas. Isto, se manteve enquanto uma tradição seletiva, durante um longo período na história escolar ensinada, e não somente nos livros didáticos, mas, também, nas propostas curriculares, sobretudo, as publicadas no final do Oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. É somente a partir da década de 1990 que há um período de mudança neste quadro. Na década de 1990 e início da década de 2000, apesar de algumas obras (três livros) ainda terem como unidade inicial as navegações e o descobrimento, a maioria destaca, como primeira unidade para a história do país, a história dos povos indígenas (dez livros), com a “Pré-história” brasileira. Já as obras analisadas publicadas após a publicação da Lei 11.645/2008, todas iniciam a história brasileira com história dos povos indígenas. Além da presente lei, destaco como elemento de relevância os avanços de novas pesquisas no campo da história e da arqueologia que passam a ser acionados nos livros didáticos quando se trata sobre a gênese da história do país.

É importante ressaltar que, em relação à perspectiva eurocêntrica, presente no ensino escolar de história, as obras didáticas iniciando a história do país com a temática indígena foi um ponto positivo; porém, a abordagem da História do Brasil, ao longo dos períodos históricos ensinados (do Pré-colonial à República), nos livros didáticos, mantem uma matriz europeia, no que diz respeito à permanência, predominantemente, da inclusão de eventos e personagens europeus na história brasileira, apesar das mudanças curriculares e historiográficas.

Outra análise importante, no presente trabalho, diz respeito à identificação dos temas que os livros didáticos de História do Brasil fazem referências aos povos indígenas. A partir da pesquisa, foi identificado que, a maioria das obras didáticas analisadas, desde o Oitocentos até os anos mais recentes, mantiveram unidades específicas para tratar sobre os índios. Quando da análise destas unidades, pude identificar que, os livros didáticos tratam de temáticas congêneres sobre os povos indígenas, predominantemente, no período colonial, com mudanças neste quadro somente a partir da década de 1990 (ver Quadro Comparativo 7)¹.

¹ Neste quadro comparativo e nos demais, estão em “negrito” os novos temas que são incluídos nas obras didáticas ao se referirem aos indígenas na história do país.

Quadro Comparativo 7: Temas da História do Brasil que abordam povos indígenas nas unidades específicas nos Livros Didáticos analisados – século XIX ao XXI.						
XIX	1900-1920	1930-1950	1960-1980	1990-2005	2010-2015	Período
1.Origem	1.Origem	1.Origem	1.Origem	1. Origem; 2. Sítios; 3.Famílias linguísticas; 4. Cultura material.	1. Origem; 2. Sítios; 3. Famílias linguísticas; 4. Cultura material.	Pré-História Pré-Colonial.
1. Etnografia 2. Organização social 3. Guerra 4. Religião 5. Civilização 6. Costumes	1. Etnografia 2. Organização social 3. Guerra 4. Religião 5. Civilização 6. Costumes	1.Etnografia 2.Organização social 3.Guerra 4.Religião 5.Civilização 6.Costumes	1.Famílias linguísticas 2.Organização social 3.Guerra 4.Religião 5.Civilização 6.Costumes 7.Contribuição étnica e cultural	1.Organização social 2.Guerra 3.Religião 4.Civilização 5.Costumes 6.Contribuição étnica e cultural 7. Resistência indígena	1. Organização social 2. Guerra 3. Religião 4. Costumes 5. Resistência indígena	Colônia
	1.Decreto n.º 8.072 (1910) - determina a “proteção dos índios”.			1. Luta pela demarcação de terras.	1.Luta pela demarcação de terras.	República

Como já discutido, no século XIX, as pesquisas etnográficas muito se debruçaram sobre os estudos dos povos indígenas no Brasil. Tais estudos foram, também, absorvidos pelas obras didáticas, inclusive pelo fato da maioria dos seus autores serem membros do *locus* das pesquisas, o IHGB. Das obras didáticas analisadas do Oitocentos, até as publicadas na década de 1980, quando tratam dos povos indígenas antes do “descobrimento” (“Pré-história”), buscam discutir a questão da origem americana ou externa à América desses povos. Porém, o que predominou, com raras exceções, foi a referência, nas unidades específicas, de temas sobre os povos indígenas no período colonial.

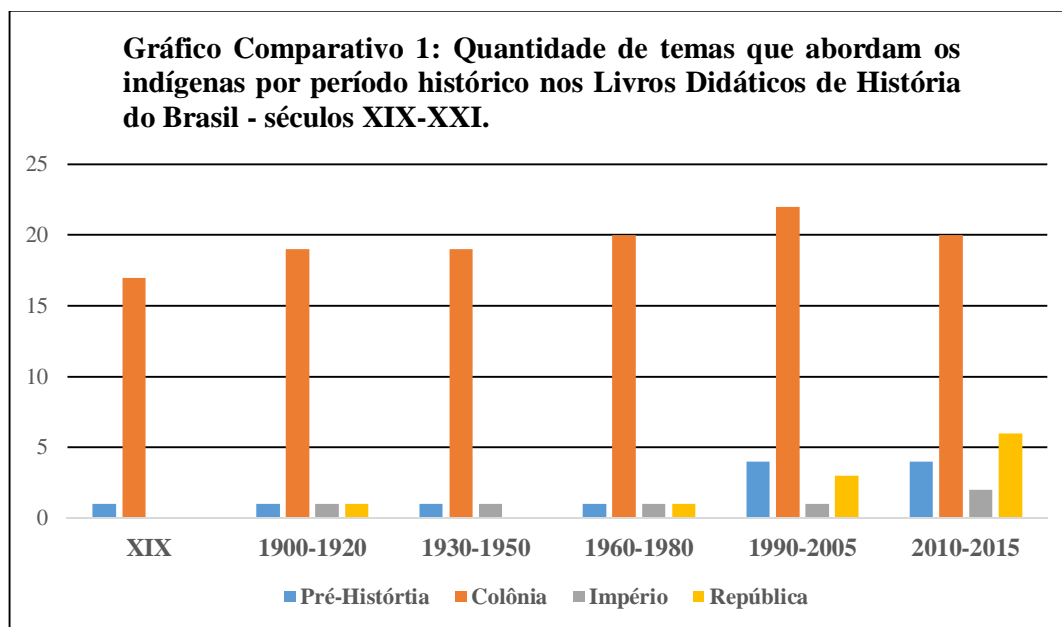
É somente a partir da década de 1990, quando da maior presença da história indígena enquanto princípio da História do Brasil, que temas do período “Pré-histórico” ou “Pré-colonial” passam a ser mais presentes, assim como a referência da presença indígena no período republicano. Alguns temas foram abandonados, como a busca da definição do “nível civilizatório” dos índios e as suas descrições físicas. Porém, as narrativas ou a discussões sobre certos temas, como sobre a origem dos primeiros habitantes do Brasil, a luta indígena contra o processo colonizador lusitano, foram alteradas, a partir dos reflexos da produção acadêmica de intelectuais estrangeiros e brasileiros nos livros didáticos de história.

Além de uma unidade específica, para tratar acerca dos povos indígenas, outras unidades dos livros didáticos também fazem referências aos índios. No que diz respeito aos temas nos quais os indígenas são referidos, o que as análises dos livros didáticos deixam evidente, é que o que predominou, desde o século XIX ao início do XXI, foi uma tradição seletiva no que diz respeito a ter sido destinado aos povos indígenas um lugar, predominantemente, no período colonial, já que é nesta época que há a maior quantidade de referências aos índios na História do Brasil (Ver Quadro Comparativo 8).

Quadro Comparativo 8: Temas da História do Brasil que abordam povos indígenas nas outras unidades nos Livros Didáticos analisados (a partir de 1500 “descobrimto”) – século XIX ao XXI.						
XIX	1900-1920	1930-1950	1960-1980	1990-2005	2010-2015	Período
1. Primeiros contatos 2. Caramuru 3. Capitânias (hostil com colonos) 4. Conf. dos Tamoios 5. Trabalho 6. Catequese 7. Bandeiras 8. Fundação do Maranhão e Pará 9. Índio Poty 10. Beckman 11. Pombal e liberdade dos índios.	1. Primeiros contatos 2. Caramuru 3. Capitânias (hostil) 4. Conf. dos Tamoios 5. Trabalho 6. Catequese 7. Bandeiras 8. As três raças 9. Fundação do Maranhão e Pará 10. Índio Poty 11. Beckman 12. Índios nos Sete Povos 13. Pombal e liberdade dos índios.	1. Primeiros contatos 2. Caramuru 3. Capitânias (hostil) 4. Conf. dos Tamoios 5. Trabalho 6. Catequese 7. Bandeiras 8. Formação étnica 9. Fundação do Maranhão e Pará 10. Índio Poty 11. Beckman 12. Índios nos Sete Povos 13. Pombal e liberdade dos índios.	1. Primeiros contatos 2. Caramuru 3. Capitânias (hostil) 4. Conf. dos Tamoios 5. Trabalho 6. Catequese 7. Bandeiras 8. Formação étnica 9. Fundação do Maranhão e Pará 10. Índio Poty 11. Beckman 12. Drogas do Sertão 13. Índios nos Sete Povos	1. Primeiros contatos 2. Caramuru 3. Capitânias 4. Conf. dos Tamoios 5. Trabalho 6. Catequese 7. Bandeiras 8. Resistência 9. Santidade 10. Fundação do Maranhão e Pará 11. Índio Poty 12. Guerra dos Bárbaros 13. Guerra Guarânica 14. Beckman 15. Drogas do Sertão 16. Pombal e liberdade dos índios.	1. Primeiros contatos 2. Capitânias 3. Conf. dos Tamoios 4. Trabalho 5. Catequese 6. Bandeiras 7. Resistência 8. Santidade 9. Fundação do Maranhão e Pará 10. Índio Poty 11. Guerra dos Bárbaros 12. Guerra Guarânica 13. Guerra de Itapuã 14. Beckman 15. Drogas do Sertão 16. Pombal e liberdade dos índios.	Colônia.
	1. Decreto de 1833.	1. Cabanagem	1. Cabanagem	1. Cabanagem	1. Política integracionista – governo de D. Pedro I. 2. Cabanagem	Império
			1. Proteção dos índios (SPI) e Rondon.	1. Movimento indígena 2. Direitos dos índios 3. Luta pela terra.	1. SPI; 2. Parque do Xingu; 3. Indígenas no Tocantins; 4. Movimento indígena; 5. Direitos dos índios; 6. Luta pela terra.	República

Nota-se que, ao longo do século XX, outros temas da história brasileira passam a salientar a presença indígena, porém, a maioria também no período colonial e sem isto significar mudanças na narrativa em relação aos índios (suas representações e os valores atribuídos aos mesmos). No período imperial (Regência), predominou, a referência de índios na participação na Cabanagem, em obras publicadas a partir da década de 1930; além disto, a política integracionista do governo de D. Pedro I foi incluída em duas obras publicadas, a partir de 2010. A partir da década de 1990, como já discutido, os povos indígenas passam a ser mais referidos, nos livros didáticos de História do Brasil, com novas temáticas período republicano, sobretudo enquanto elementos que deveriam ser protegidos pelos órgãos do governo (SPI), detentores de direitos após a promulgação da Constituição de 1988 e na luta pelo direito a suas terras.

A partir dos dados dos Quadros Comparativos 7 e 8, foi possível montar um Gráfico Comparativo que melhor evidencia a quantidade de temas que tratam os indígenas por período histórico nos livros didáticos de História do Brasil analisados, do século XIX ao XXI (ver Gráfico Comparativo 1).



As barras verticais do gráfico indicam a quantidade de temas sobre os povos indígenas, por período histórico (Pré-história, Colônia, Império, República), ao longo das épocas analisadas nos capítulos da dissertação. Face ao exposto no Gráfico Comparativo 1, que é baseado nos dados dos Quadros Comparativos 7 e 8, nota-se que, evidentemente, os povos indígenas foram referidos no ensino escolar de História do Brasil,

principalmente, nos livros didáticos analisados, predominantemente, no período colonial, desde o Oitocentos até as primeiras décadas do século XXI. Mesmo com as mudanças na historiografia, nas propostas curriculares e na legislação educacional, foi e é o período colonial o principal lugar destinado aos indígenas na história do país ensinada; tal “tradição seletiva” é mantida inalterada.

Contudo, é importante salientar que houve mudanças, sobretudo, no que diz respeito ao tratamento destinado aos índios nas temáticas nas quais estes são abordados, principalmente, a partir da década de 1990, salvo algumas exceções nos períodos anteriores, que refletiram mudanças em relação às representações sobre os índios.

Desde o século XIX, no ensino escolar de História do Brasil, os principais sujeitos históricos que formaram a nação (comandantes, fundadores, governantes, administradores), foram, e ainda são, predominantemente, de origem europeia. Tradicionalmente, os indígenas ocuparam o seu lugar no passado colonial na história do país, não cumprindo um papel importante na constituição da nação. No que diz respeito à representação dos povos indígenas, no ensino escolar de História do Brasil, elaborei um quadro comparativo, baseado nos dados obtidos das análises dos capítulos desta dissertação de mestrado que evidencia as principais representações acerca dos índios identificadas nos períodos analisados (ver Quadro Comparativo 9).

Quadro Comparativo 9: Representações atribuídas aos indígenas nos livros didáticos – XIX-XXI.				
XIX	1900-1920	1930-1950	1960-1980	1990-2015
Índio ou Indígena (genérico)	Índio ou Indígena (genérico)	Índio ou Indígena (genérico)	Índio ou Indígena (genérico)	Índio ou Indígena (genérico)
Selvagem	Selvagem	Selvagem	Selvagem	Nativo
Gentio	Gentio	Gentio		Ameríndio
	Primitivo	Primitivo	Primitivo	
	Selvícola	Selvícola	Selvícola	
	Íncola	Íncola		
	Bárbaro	Bárbaro		
Feiticeiro (pajé)	Feiticeiro (pajé)	Feiticeiro (pajé)	Feiticeiro (pajé)	Sacerdote (pajé)
Guerreiro hostil	Guerreiro hostil	Guerreiro hostil	Guerreiro hostil	Guerreiro resistente
Trabalhador	Trabalhador Escravo	Trabalhador Escravo	Trabalhador escravo	Trabalhador Escravo
Catequizado	Catequizado	Catequizado	Catequizado	Catequizado
			Índio vítima	Índio vítima
				Cidadão (atuante e possuidor de direitos).

Em relação à representação acerca dos povos indígenas, a partir do século XIX e até o início da segunda metade do século XX, tradicionalmente, foram construídas imagens relacionadas à agressividade guerreira, ao elemento explorado pelo trabalho e o convertido submisso pelos missionários. O que foi identificado, é que alguns termos foram utilizados pelos livros didáticos, e mesmo por programas curriculares, para se referir aos povos indígenas, destacando-se as expressões “selvagem”, “selvícola”, “gentio”, “primitivo” e, em referência aos pajés, “feiticeiro”. Tais termos eram comumente utilizados para se enfatizar o caráter não civilizado e hostil dos indígenas. Porém, a partir da década de 1990, estas expressões são criticadas por algumas obras e passam a ser abandonadas. A partir deste momento, outras representações, também, são conformadas em relação aos índios; estes passam a ser considerados, em definitivo, os nativos originários do Brasil e, também, o elemento que, tradicionalmente, reagiu ou resistiu ao processo colonizador; além disto, ao índio é atribuído a representação de cidadão, enquanto sujeito detentor de direitos.

Neste sentido, foi emblemático a mudança na narrativa, no que diz respeito à abordagem sobre a Confederação dos Tamoios, tradicionalmente o grande elemento da agressão, da hostilidade selvagem dos indígenas aos europeus, que passou a ser símbolo da resistência, assim como outros temas como a Guerra Guaranítica, Guerra dos Bárbaros e a Santidade de Jaguaripe, a partir da década de 1990.

A antropofagia, vista inicialmente como elemento da selvageria guerreira, por vingança e gula, passou a ser discutida como algo que deveria ser compreendido a partir da cultura ritualística e guerreira dos povos indígenas; às crenças religiosas, que passara de puro fetichismo e idolatria à religião politeísta; e ao pajé, que de feiticeiro misterioso e charlatão, passou à condição de líder religioso e elemento mais importante entre os índios.

Conforme abordado no presente trabalho, tradicionalmente, o ensino de História do Brasil teve como uma de suas características o seu caráter moral e cívico e de transmissão de valores. Como observado, desde o Oitocentos, enquanto aos europeus couberam referências a valores e qualidades positivas, aos indígenas, os antagonistas na história do país, foram atribuídos valores e características negativas.

Ao longo dos períodos analisados, houve uma mudança neste aspecto somente a partir da década de 1990, como pode ser observado no quadro comparativo abaixo baseado nos dados discutidos ao longo da dissertação (ver Quadro Comparativo 10).

Quadro Comparativo 10: Valores atribuídos aos indígenas nos livros didáticos – séculos XIX-XXI.				
XIX	1900-1920	1930-1950	1960-1980	1990-2015
Feroz	Feroz	Feroz	Feroz	Carinhoso
Cruel	Cruel ou Perverso	Cruel	Cruel	Acolhedor
Vingativo	Mal	Bravo	Vingativo	Receptivo
Indolente	Indolente	Indolente	Indolente	Desconfiado
Inculto	Inculto	Inculto		
Indômito	Indômito ou Indomável	Revoltado	Preguiça	
	Violento	Temíveis	Ódio	
	Valente	Valente	Corajoso	
		Rústico		
		Arisco		
		Ingênuo		
		Manso		

Face ao exposto, os indígenas, no ensino escolar de História do Brasil, por longo período, foram os elementos marcados principalmente pela “ferocidade”, “crueldade”, por um espírito de “vingança” ou, ainda, pela “preguiça”. Como discutido, as mudanças, no que dizem respeito à representação e a atribuição de valores aos povos indígenas, ocorreram, sobretudo, a partir da década de 1990. Tais mudanças são presentes no período em que há um crescimento na discussão acerca da valorização e do respeito à diversidade étnica e cultural do Brasil, presente na legislação educacional, nas propostas curriculares, como o estabelecimento de novas diretrizes pelos PCNs, e pelas determinações da Lei nº 11.645/2008 e dos critérios avaliativos do PNLD. Porém, é importante salientar que, houve como elemento importante nas mudanças nas narrativas, não somente na representação e na atribuição de valores aos indígenas, mas também aos temas nos quais os índios são abordados.

As análises deste trabalho apontam, como elemento importante, os diálogos que as obras didáticas traçam com intelectuais influentes em seus períodos de publicação e, até, mesmo, dos períodos anteriores; esta compreensão parte das reflexões acerca do pensamento de Bakhtin, em relação ao dialogismo que a intelectualidade de uma determinada sociedade, em uma determinada época, costuma traçar entre si; as múltiplas vozes presentes em uma obra, em um discurso ou enunciado. Neste sentido, elaborei um quadro comparativo com os principais estudiosos que são citados e influentes nas obras didáticas dos períodos analisados (ver Quadro Comparativo 11).

Quadro Comparativo 11: Intelectuais citados e influentes em relação à abordagem acerca dos indígenas nos Livros Didáticos – séculos XIX-XXI.					
XIX	1900-1920	1930-1950	1970-1980	1990-2005	2010-2015
<ul style="list-style-type: none"> • Martius; • Varnhagen; • Couto de Magalhães. 	<ul style="list-style-type: none"> • Martius; • Varnhagen; • Couto de Magalhães; • Karl von den Steinen; • Silvio Romero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Martius; • Varnhagen; • Karl von den Steinen; • Gilberto Freyre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quase nem um diálogo com outros intelectuais; • Exceção citação de ALENCAR: • Júlio César Melatti; • Luiz Luna. • Visível influencias de: • Martius; • Von den Steinen • Gilberto Freyre; • Forte presença do discurso do índio vítima • (Lux Vidal, Darcy Ribeiro, Shelton Davis). 	<ul style="list-style-type: none"> • Martius e • Karl von den Steinen (influências); • Gilberto Freyre; • Manuela Carneiro da Cunha; • John Monteiro; • Aracy Lopes da Silva; • Mary del Priore; • Ronaldo Vainfas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aracy Lopes da Silva; • Luís Grupioni; • Manuela Carneiro da Cunha; • John Monteiro; • Maria Celestino de Almeida; • Walter Neves; • Niède Guidon.

No século XIX, dentre os estudiosos mais influentes e citados nas obras didáticas de História do Brasil ou Pátria, temos Carl Friedrich Philipp von Martius, Francisco Adolfo de Varnhagen e Couto de Magalhães, sobretudo, quando do tratamento das discussões etnográficas dos povos indígenas, em relação aos principais grupos existentes no país, seus costumes e aspectos físicos. Em relação aos livros didáticos publicados nas primeiras décadas do século XX, além das referências a Martius e Varnhagen, ganham destaque Karl von den Steinen, quando da abordagem da diversidade dos troncos linguísticos dos povos indígenas, e Silvio Romero, na discussão sobre as três raças constituidoras do país, incluindo-se os indígenas, e a questão da mistura racial, vista de forma negativa pelas obras do período. Entre a década de 1930 e 1950, Martius, Varnhagen e Steinen, continuam sendo referências e, além destes, ganha destaque Gilberto Freyre e uma nova abordagem, já positiva, sobre a mestiçagem na formação da sociedade brasileira.

No período do Regime Militar, a maioria das obras didáticas voltadas para o ensino escolar de História e Estudos Sociais não traçam diálogos diretos com intelectuais, citando os mesmos nas obras; porém, observa-se a presença do discurso presente nas

obras de Martius, sobre os três elementos constituidores do Brasil; de Steinen, em relação as discussões dos troncos linguísticos dos povos indígenas; e de Gilberto Freyre, sobre a mestiçagem positiva e as contribuições dos índios para o país. Outro discurso presente nos livros do período é o do indígena enquanto elemento vítima do processo colonizador e civilizador do país e as consequências negativas do mesmo (extermínio, desaparecimento), o que estava em comum acordo com a produção intelectual da época, principalmente dos antropólogos formados pela USP. A única obra analisada que cita diretamente outros intelectuais é a de Francisco Alencar, com referências à Júlio César Melatti e Luiz Luna.

No início da década de 1990, as referências à ideia dos três elementos constituidores do Brasil (Martius, Silvio Romero) e da ideologia da mestiçagem (Gilberto Freyre), ainda são muito presentes. Porém, a partir da década de 1990 e nas posteriores, observa-se que, mesmo pontualmente, os livros didáticos absorvem novas discussões, fruto dos trabalhos de pesquisas mais recentes, sobretudo antropológicas e da nova história indígena, destacando-se referências à Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Aracy Lopes da Silva e Luís Grupioni, Maria Regina Celestino de Almeida, Walter Neves, Niède Guidon. As obras passam a apontar para uma história do país anterior ao “descobrimento”; pontualmente, também salientam o protagonismo indígena na história do país, sobretudo, relacionado à resistência à escravidão e ao processo colonizador, no período colonial; e na luta por seus direitos, no período republicano.

Desta forma, podemos afirmar que, ao longo dos períodos em que se instituiu o ensino escolar de História do Brasil, elemento muito importante na conformação da memória histórica² do país, em relação aos povos indígenas, houve permanências, sobretudo ao lugar que lhes foi destinado, predominantemente, no período colonial; porém, também, houve mudanças, dentre as quais podemos destacar a ênfase ao início da História do Brasil a partir da matriz indígena; mais abordagens para além do período colonial, principalmente, no período “pré-histórico” ou “pré-colonial” e no republicano; e o abandono de representações estereotipadas e valores negativos que estigmatizaram durante muito tempo os índios no ensino escolar de História do Brasil.

² Penso a memória histórica a partir da perspectiva de Jacques Le Goff que a compreende enquanto um elemento de evocação e legitimação do passado e como um objeto e instrumento de governo, daí a criação de arquivos documentais, o erigir de monumentos, o estabelecimento de datas comemorativas e a abertura de museus a fim de se preservar o passado considerado importante e se garantir o fortalecimento dos laços de identidade. Ver LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. pp. 458-470.

FONTES

Currículos

BRASIL. Diário Oficial. *Portaria Ministerial - Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas, 1931*. Secretarias do Estado. Ministério da Educação e Saúde Pública. p. 12408.

BRASIL. Portaria Ministerial s/n, de 17 de março de 1936. Dispõe sobre os programas do curso complementar. *Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 mar. 1936, ano 75, n. 66*.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 387, de 17 de agosto de 1944. Programa para os exames de licença ginásial. VII. Programa de História Geral e do Brasil. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. II, Outubro, 1944 N.º 4.

BRASIL. Portaria n.º 598, de 6-12-945. Expede o programa de História Geral e do Brasil. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. VII. Janeiro, 1946, N.º 19.

BRASIL. Portaria n.º 724, de 4 de julho de 1951. Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial. In: MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XVI. Julho-Setembro, 1951, N.º 43.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COLÉGIO ESTADUAL MAGALHÃES BARATA. *Plano Curricular. Curso Científico, Ciências Matemáticas*. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais; *Plano Curricular. Curso Científico, Ciências Humanas*. Disciplina: 1ª, 2ª e 3ª série, História (optativa). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 325.

COLÉGIO PAES DE CARVALHO. *Plano Curricular – Curso Colegial Secundário, Ciências Biológicas (C.B.). 1970*. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais (Obrigatória); *Plano Curricular – Curso Colegial Secundário, Ciências Matemáticas (C.M.) – disciplina - 1ª série Estudos Sociais (Obrigatória)*. Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 355.2.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU DUQUE DE CAXIAS. *Grade Curricular, 1º Grau, 1ª, 2ª e 3ª série. 1977*. Disciplinas Comunicação e Expressão (Comunicação e Expressão) e Integração Social (Estudos Sociais). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 199.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL VISCONDE DE SOUZA FRANCO. *Plano Curricular. Curso Colegial Industrial (Agrimensura)*. 1970. Disciplina: 1ª série, Estudos Sociais (obrigatória). Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 324.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DEODORO DE MENDONÇA: *Plano Curricular, 2º Grau, Curso Habilitação Administração*. 1977. Matéria: 1ª série, Estudos Sociais; *Plano Curricular – Habilitação Básica Saúde. 2º Grau*. 1977. Matéria: 1ª série, Estudos Sociais. Arquivo setor de Relatório Codoe, Caixa 203.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Legislação e Diretrizes Educacionais

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v.1, parte 2, pp. 59-61, 1837.

BRASIL. Decreto n. 598, de 25 de março de 1849. Altera os Estatutos do Colégio de Pedro Segundo, na parte relativa ao julgamento dos exames, divide em duas a cadeira de história e geografia, subdivide em duas a 2ª de latim; marca o vencimento dos professores; e providencia sobre a hora em que devem achar-se no Colégio. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 12, parte 2, p. 69, 1850.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854.

BRASIL. Decreto n.2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os Regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 13, 1862.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.

BRASIL. Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Altera os Regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 67, 1870.

BRASIL. Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 225, 1882.

BRASIL. Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890. *Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, décimo primeiro fascículo, p. 3474, 1891.

BRASIL. Decreto nº 2.857, de 30 de Março de 1898. *Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados*.

BRASIL. Decreto 3914, de 26 de janeiro de 1901. *Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional*. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização que lhe é conferida pelo art. 3º, n. II, da lei n. 746, de 29 de dezembro de 1900, resolve approvar, para o Gymnasio Nacional, o regulamento que a este acompanha, assignado pelo Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. *Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias*.

BRASIL Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. *Cria uma Secretária de Estado com a denonimação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica*.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. *Crêa o Conselho Nacional de Educação*.

BRASIL. Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Primário*.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. *Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático*.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. *Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências*.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*.

BRASIL. Resolução 8, de 1º de Dezembro de 1971. *Anexa ao Parecer nº 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude*.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Livros Didáticos

ALENCAR, Francisco *et all.* *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

AZEVEDO, Gislane Campos. *História em movimento: ensino médio*. vol. 1, 1º ano. São Paulo: Ática, 2010.

AZEVEDO, Gislane Campos. *História em movimento: ensino médio*. vol. 2, 2º ano. São Paulo: Ática, 2010.

AZEVEDO, Gislane Campos. *História em movimento: ensino médio*. vol. 3, 3º ano. São Paulo: Ática, 2010.

BENEVIDES, José. *Resumo de História do Brazil*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1911.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 3ª ed. vol. 1, 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 3ª ed. vol. 2, 7º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 3ª ed. vol. 3, 8º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 3ª ed. vol. 4, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3ª ed. vol. 1, 1º ano. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3ª ed. vol. 2, 2º ano. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3ª ed. vol. 3, 3º ano. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASILIENSE, Américo. *Lições de História Patria*. São Paulo: Typ. da “Provincia”, 1876.

CALMON, Pedro. *História da Civilização Brasileira – Para a escola primária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

CALMON, Pedro. *Pequena História da Civilização Brasileira – Para a escola primária*. Quarta Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

- CAMPOS, Flávio de. *A escrita da História: ensino médio*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.
- CASTRO, Julierme de Abreu e. *Brasil Estudos Sociais: Ocupação do espaço, formação da cultura (5ª série)*. São Paulo: INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS, 197?.
- CASTRO, Julierme de Abreu e. *Brasil Estudos Sociais: Ocupação do espaço, formação da cultura (6ª série)*. São Paulo: INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS, 197?.
- COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. *Estudos Sociais: História do Brasil até a Independência*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.
- COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. *Estudos Sociais: História do Brasil depois da Independência*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.
- COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história. Ensino Fundamental. 6º Ano. Vol. 1*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história. Ensino Fundamental. 7º Ano. Vol. 2*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história. Ensino Fundamental. 8º Ano. Vol. 3*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história. Ensino Fundamental. 9º Ano. Vol. 4*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CORUJA, Antônio Alvares Pereira. *Lições da História do Brasil adaptadas a leitura das escolas*. Segunda Edição. Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, de Aguiar & Vellozo, 1857.
- DOTTORI, Ella Grinsztein; MATTOS, Ilmar Rohloff de; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica (estudos sociais)*. 1º vol. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- DOTTORI, Ella Grinsztein; MATTOS, Ilmar Rohloff de; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica (área de estudos sociais)*. 2º vol. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- DUQUE-ESTRADA, Joaquim Osório. *Historia do Brasil (Para uso das escolas Normaes e Lyceus)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1919.
- ESAÚ, Elias; PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. *História do Brasil para Estudos Sociais*. 1º volume. São Paulo: Saraiva S.A., 1972.

- ESAUÍ, Elias; PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. *“História do Brasil para Estudos Sociais (com Organização Social e Política)”*. São Paulo: Saraiva S.A., 1973.
- GALANTI, Raphael M. *Licções de História do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1913.
- GOMES, Alfredo. *História do Brasil – para a 4ª série fundamental*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1940.
- GOMES, Alfredo. *História do Brasil – para a 5ª série fundamental*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1940.
- HERMIDA, Antônio José Borges. *História do Brasil – primeira série ginásial*. 41ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1955.
- HERMIDA, Antônio J. B. *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de et al. *História do Brasil: das origens à independência*. Curso Médio - 1ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de et al. *História do Brasil: área de Estudos Sociais – da Independência aos nossos dias*. 6ª série do Primeiro Grau, antiga 2ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1907.
- LIMA, Afonso Guerreiro. *Noções de História do Brasil*. Porto Alegre: Barcelos, Bertaso & C. Livraria do Globo, 1920.
- LOBO, Haddock. *História do Brasil*. 1ª série, Curso Ginásial. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História e Civilização: o Brasil Colonial*. 3ª ed. vol. 1. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História e Civilização: o Brasil Imperial e Republicano*. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *Licções de História do Brasil – para uso das escolas de instrução primária*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Garnier Livreiro-Editor, 1880.
- MAGALHÃES, Basílio de. *Manual de História do Brasil – Cursos Clássico e Científico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946.
- MAIA, Luis de Queiroz Mattoso. *Licções de História do Brasil – proferidas no internato do Gymnasio nacional*. 3. Ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier-Livreiro Editor, 1891.
- MEIRA, Antônio Carlos. *Brasil: Recuperando a nossa História*. São Paulo: FTD, 1998.

- MORAES, Dicamôr; TAUNAY, Alfredo D'Escragnolle. *História do Brasil – para o Segundo Ano Colegial*. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- MORAES, Dicamôr; TAUNAY, Alfredo D'Escragnolle. *História do Brasil – para o Terceiro Ano Colegial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- NADAI, Elza. *História do Brasil: da colônia à República*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- NETO, Silveira. *Estudos Sociais – Brasil: para o primeiro grau*. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1973.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História e Vida. Brasil: da Pré-História à Independência*. vol. 1. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História e Vida. Brasil: da Independência aos dias de hoje*. V. 2. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- POMBO, Rocha. *História do Brasil. Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*. São Paulo: Melhoramentos, 1925.
- PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 3ª ed. vol. 1, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2010.
- PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 3ª ed. vol. 2, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2010.
- PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 3ª ed. vol. 3, 8º ano. São Paulo: Moderna, 2010.
- PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 3ª ed. vol. 4, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2010.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil. (Curso Superior)*. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901.
- SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*. 5ª série. 1º grau. Volume 1. 16. Edição. São Paulo: Ática, 1982.
- SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*. 6ª série. 1º grau. Volume 2. 16. Edição. São Paulo: Ática, 1982.
- SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história malcontada*. São Paulo: Nova Geração, 1999.
- SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.
- SILVA, Joaquim. *História do Brasil: para o Terceiro Ano ginásial – De acordo com o último programa Oficial*. 2.ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

- SILVA, Joaquim. *História do Brasil: para o Quarto Ano ginasial – De acordo com o último programa Oficial*. 10.^a Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil, 1º grau*. vol. 1. 3^a ed. rev. São Paulo: Moderna, 1994.
- SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil, 1º grau*. vol. 2. 3^a ed. rev. São Paulo: Moderna, 1994.
- SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.
- SODRÉ, Nelson Werneck *et all.* *O descobrimento do Brasil*. (Coleção História Nova - 1). Rio de Janeiro: MEC, 1964.
- SODRÉ, Nelson Werneck *et all.* *História Nova do Brasil*. Vol. I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965.
- SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. *História do Brasil*. vol. 1. Edição reformulada e atualizada. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.
- SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. *História do Brasil*. vol. 2. Edição reformulada e atualizada. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.
- TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. *Estudos Sociais: Brasil, a terra e o povo - 5ª série, 1º grau*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1983.
- TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. *Estudos Sociais: Integração Nacional – Primeiro Grau - 6ª série*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1982.
- TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e Sociedade*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- VIANNA, Helio. *História do Brasil – para a Terceira Série Colegial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.
- VICENTINO, Cláudio. *História memória viva: Brasil – Período colonial e Independência*. vol. 1. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- VICENTINO, Cláudio. *História memória viva: Brasil – Período imperial e republicano*. vol. 2.. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- VICENTINO, Cláudio. *História geral e do Brasil*. 2^a ed. vol. 1, 1º ano. São Paulo: Scipione, 2013.
- VICENTINO, Cláudio. *História geral e do Brasil*. 2^a ed. vol. 2, 2º ano. São Paulo: Scipione, 2013.
- VICENTINO, Cláudio. *História geral e do Brasil*. 2^a ed. vol. 3, 3º ano. São Paulo: Scipione, 2013.

VILLAS-LOBOS, Raul. *Historia do Brasil (resumo didactico)*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LAEMMERT E Cia, 1896.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil*. 5ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ALENCAR, José de. *Ubirajara*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ALENCAR, José de. *O guarani*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. *Interações*. Vol.19, Nº.3. Campo Grande, Jul/Set. 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Lúcia M. M. de; SANTOS, Leinad Ayer de O. *As hidrelétricas do Xingu e os Povos Indígenas*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1988.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana. João Ribeiro: escritor, historiador, professor. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, a. 174 (458):185-196, jan./mar. 2013.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Rio de Janeiro. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, set/dez, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. In: *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

- AUERBACH, Erich. A cicatriz de Ulisses. In: *Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTOS, Alcmeno. *O índio antes do indianismo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.
- BALDUS, Herbert. *Etnologia Brasileira. Ensaios de Etnologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937.
- BARBATO, Luis Fernando Tosta. *Identidade Nacional Brasileira: história e historiografia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH, 2010.
- BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: Das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOSI, Alfredo. Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (orgs.). *O Brasil republicano - o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 5ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012.

- BRAUNA, Diogo dos Santos. *O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)*. São Paulo: Dissertação de mestrado em Educação, PUC-SP, 2013.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In: WITTMAN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. Western Historical Thinking in a Global Perspective – 10 Theses. In: RÜSEN, Jörn (Ed.). *Western Historical Thinking: an Intercultural debate*. Berghahn Books: New York, Oxford, 2002.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BURKE, Peter. Estereótipos do outro. In: *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Materialidades do livro didático de história ao longo do século XX: convergências e singularidades entre Brasil e Argentina. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 26, n. 51, jan./jun. 2012.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.
- CAUSA indígena vence a primeira batalha na Constituinte. *Porantim*. Ano IX. N.º 99 – Junho de 1987.
- CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. O último tamoio e o último romântico. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 07 de novembro de 2007.

- CHAKRABARTY, Dipesh. La poscolonialidad y el artilugio de la Historia: ¿quién habla en nombre de los pasados “índios”? In: *Pasados Poscoloniales*. CEAA, Centro de Estudios de Asia y Africa/El Colegio de México. 1999.
- CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. “O livro: uma mudança de perspectiva”. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2. 1990.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Carnara Bastos. *Revista História da Educação*. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CIMI. *Os povos indígenas e a Nova República*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- CINTA LARGA, Pichuvy. *Mantere Ma Kwé Tinhin – Histórias de maloca antigamente*. Belo Horizonte: SEGRAC/CIMI, 1988.
- COELHO, Geraldo M. *História e ideologia: o IHGB e a República (1889-1891)*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1981.
- COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice A. B. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: A representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, vol. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- DAVIS, Shelton. *Vítimas do Milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- DEBONA, Jackson James. *Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNL D 2011*. Dissertação (Mestrado em História) 2015. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2015.
- DECCA, Edgar de. *1930: o silêncio dos vencidos – memória, história e revolução*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELUMEAU, Jean. *O medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DIAS, Gonçalves. *I-Juca-Pirama, Os Timbiras e outros poemas*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- DUARTE, Alessandra. *Repressão da ditadura militar também invadiu as salas de aula*. O Globo, 17 mar. 2014.
- ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- ENFIM, os povos indígenas falam na Constituinte. *Porantim*. Ano IX. N.º 98 – Maio de 1987.
- FARAGE, Nádia. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. *O Brasil Republicano: o tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.
- FERREIRA NETO, Orlando Marcondes. *O pensamento histórico do jovem Herder: crítica ao Esclarecimento e a formação da nação (1765-1774)*. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/Departamento de História. São Paulo, 2018.

- FERRO, Marc. A história “branca”: Johannesburg. In: *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FICO, Carlos. Escalada inicial. In: *Como eles agiam*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335 – 2013.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*. 2015, vol.19, n.45.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.
- FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? *Currículo sem Fronteiras*, vol.10, n. 2, p.106-118, jul./dez. 2010.
- FUNARI, Pedro Paulo. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2016.
- G1. *Comissão da Verdade da UFSC revela que universidade espionava professores e estudantes na ditadura*. 14/05/2018.
- GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. Vol.20, n.39. São Paulo. 2000.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, jun. 2011.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. Descrição e citação. In: *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GIRARDI, Giovana. Incêndio do Museu Nacional cala última voz de povos indígenas. *Terra*. 06 de set. de 2018.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: Ensaio sobre o holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GUIMARÃES, Selva. Livros didáticos de história. In: *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012.
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich. O mundo germânico. In: *Filosofia da História*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- HENRIQUE, Márcio Couto. *O general e os tapuios: linguagem, raça e mestiçagem em Couto de Magalhães (1864-1876)*. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Belém, 2003.
- HIDRELÉTRICAS ameaçam afogar 10 mil índios. *Porantim*. Ano II. N.º 12 – Outubro de 1979.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: Programa, mito e realidade*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HOBSBAWM, Erick. O sentido do passado. In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. Fronteiras da Europa. In: *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IGGERS, Georg. Desafios do século XXI à historiografia. In: *História da Historiografia*. Ouro Preto. Número 04. Março de 2010.
- ÍNDIOS: Direitos Históricos. *Porantim*. Ano IV. N.º 29 – Maio de 1979.
- KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 a 1860*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

- KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto. *A Outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LARAIA, Roque de Barros. A morte e as mortes de Curt Nimuendajú. *Série Antropologia*. Edição 64. Brasília: Departamento de Antropologia/Instituto de Ciências Humanas/UnB. 1988.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004.
- LUNA, Luiz. *Resistência do índio à dominação do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Leitura: 1965.
- MACHADO, Almiros Martins. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe "y - de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta (s) de mal*. 2015. 209 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015.
- MAGALHÃES, Antônio Carlos. *Sociedades indígenas e transformações ambientais*. Belém: UFPA/NUMA, 1993.
- MAGALHÃES, Basílio de. A Cabanagem. In: *Estudos de História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- MAGALHÃES, Couto. *O Selvagem*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.
- MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. *A Confederação dos Tamoyos*. Rio de Janeiro: Empreza Typographica Dous de Dezembro, 1857.
- MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- MATTA, Roberto da. A ilusão das relações raciais. In: *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.
- MATTOS, Isabel Missagia de. *Civilização e revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do IHGB*. 1844. Tomo 6.

- MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: *O estado do direito entre os autóctones do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos. *Estudos e Problemas Amazônicos: história social e econômica e temas especiais*. Belém: Seduc/Idesp, 1989.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. Brasília: Coordenada - Editora de Brasília, 1970.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantismo nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- MÜLLER, Angélica. “Anos de chumbo e a resistência do movimento estudantil. In: *O Movimento Estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, vol. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017.
- MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo: Callis Editora, 2000.
- MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2004.
- MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. São Paulo: Global Editora, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. O carnaval das direitas: o golpe civil-militar. In: *História do Regime Militar Brasileiro*. 1ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*. Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. O índio. In: *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- NIMUENDAJU, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

O ALEMÃO que revolucionou os estudos indígenas no Brasil. *Deutsche Welle*. 11 de dez. de 2018.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Fazer história, escrever história: sobre as figurações do historiador no Brasil oitocentista. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 30, nº 59. 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história, a memória e o patrimônio cultural. *História e Ensino*, Londrina, v. 15, p. 119-130 ago. 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: questão estatal ou pública? *Diálogos*, v. 15, n. 3, p. 521-532, set.-dez./2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos. A situação dos Tukúna no Alto Solimões*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLF, Vanessa. Ensinar história regional e local no Ensino Médio: experiências e desafios. *História & Ensino*, Londrina, vol.13, p.107-126, set. 2007.

PARAKANÃ: um povo ferido mortalmente no corpo e na alma. *Porantim*. Ano II. N.º 9 – Julho de 1979.

PAULINO, Leopoldo. A Resistência. In: *Tempo de Resistência*. 4ª edição. [S.l.]: Editora Oswaldo Cruz Empreendimentos, 2001.

PEDRO, Alessandra. *A educação como ideal: a obra histórica e didática de Rocha Pombo, 1900-1933*. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

PETSCHLIES, Erik. Karl von den Steinen's ethnography in the context of the Brazilian Empire. *Sociol. Antropol.* [online]. Vol.8, n.2. 2018.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil - livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PRADO JÚNIOR, Caio. A Revolução. In: *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RAIOL, Antônio Domingos. *Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos da Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*. Tomo V. Belém, Pará: Universidade Federal do Pará, 1970.

- RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- REGISTROS de povos indígenas extintos foram destruídos no incêndio. *Revista Galileu*. 03 de set. de 2018.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. *Tempos de Turbilhão: relatos do Golpe de 1964*. 1. Ed. São Paulo: Global, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7. Ed. São Paulo: Global, 2017.
- ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João Viva a São João. *História* (São Paulo) v.32, n.1, p. 377-400, jan/jun 2013.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X:FAPERJ, 2011.
- SANTOS, Francisco Jorge. *Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas-Edua, 1999.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. *Nos confins ocidentais da Amazônia portuguesa: mando metropolitano e prática do poder régio na Capitania do Rio Negro no século XVIII*. Manaus, AM: UFAM, 2012.
- SARDINHA, Geraldo Jorge. *Calabouço: rebelião dos estudantes contra a ditadura civil-militar em 1968*. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Abel O. *Madijadenicca ima: histórias dos Kulina*. Rio Branco, 1983.

- SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- SILVA, José Bonifácio de Andrada e. *Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil*. Edição crítica. Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1963.
- SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.
- SILVA, Orlando Sampaio. O Antropólogo Herbert Baldus. *Revista de Antropologia*. V. 43, nº 2. São Paulo, USP. 2000.
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SKINNER, Quentin. Motivos, intenções e interpretações. In: *Visões da Política: sobre os métodos históricos*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2005.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da História Nova*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- SOUSA JÚNIOR, José Alves. *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos*. Belém: Editora da Ufpa, 2012.
- SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno Atlântico: demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STEINEN, Karl von den. Entre os Borôros. (Tradução do cap. XVII da obra *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens*, por Basílio de Magalhães). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Tomo LXXVIII, Parte II. 1915.
- TERRAS sim, violência não. *Porantim*. Ano V. N.º 45 – Novembro de 1982.
- TURIN, Rodrigo. O “selvagem” entre dois tempos a escrita etnográfica de Couto de Magalhães. *Varia Historia*. vol. 28, núm. 48, julho/dezembro, 2012.
- UM BRASILEIRO chamado Juruna. *Pasquim*. Rio de Janeiro, ano VIII – nº 397, de 4 a 10 de fevereiro de 1977.
- VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Carta versando sobre a ethnographia, línguas, emigrações e arqueologia, padrões de mármore dos primeiros descobridores. *Revista do IHGB*. Tomo V. 1849.

VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. *Historia Geral do Brazil*. Madri: Imprensa da V. de Dominguez, 1854.

VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. *Historia Geral do Brazil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Em casa de E. & H. Laemmert, 1877.

VIDAL, Lux Boelitz. *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté*. São Paulo: HUCITEC, 1977.

VIDAL, Lux Boelitz. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Global, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, n. 18, 2008.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a Construção da Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado *et all*. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

OUTRAS REFERÊNCIAS

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1902.

FIGUEIREDO, Candido de. *Novo Diccionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Editôra Tavares Cardoso e Irmão, 1913.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Tomo I. 7ª Edição. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Tomo II. 7ª Edição. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877.