

O ENSINO DA HISTÓRIA DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E A LONGEVIDADE DO PARADIGMA CIVILIZATÓRIO EUROPEU

Martha Victor Vieira¹

Resumo: Neste artigo pretendo abordar a história do ensino da história do Brasil contido nos manuais didáticos produzidos para os estudantes de nível primário e secundário, com o objetivo de demonstrar a longevidade do paradigma da civilização europeia. Para isso analisarei a temática indígena em alguns manuais, desde meados do século XIX até início do século XXI, haja vista que foram esses sujeitos históricos que mais representaram a oposição aos padrões culturais do velho mundo, por sua recusa em adotar a lógica capitalista do trabalho e pela resistência feita à conquista territorial.

193

Palavras-chave: Ensino de História. Indígenas. Livros Didáticos.

Abstract: In this article I intend to address the history of teaching in the history of Brazil contained in textbooks produced for primary and secondary students, with the aim of demonstrating the longevity of the paradigm of European civilization. For this I will analyze the Indian theme in some manuals, from the middle of the 19th century until the beginning of the 21st century, given that these historical subjects represented the most opposition to the cultural patterns of the old world, because of their refusal to adopt the capitalist logic of work and the resistance made to the territorial conquest.

Keywords: History Teaching. Indigenous. Textbooks.

INTRODUÇÃO

A estrutura curricular, o conteúdo das disciplinas e as cargas horárias estabelecidas no plano educacional de um país representam a forma de pensar dos agentes que ocupam posições-chave no âmbito do aparato estatal. Esses agentes atuam em consonância com certas demandas, que são introduzidas nas instituições de ensino, tendo em vista uma finalidade a ser atingida.

¹ * Doutora em História e Professora do Curso de História, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: martha.victor@uft.edu.br.

Recebido em 15/06/2019
Aprovado em 09/07/2019

As finalidades educacionais, na opinião de André Chervel (1990, p. 187-188), modificam-se ao longo do tempo, podendo ser de natureza religiosa, sócio-política, cultural, psicológica ou de socialização dos sujeitos. No geral, as finalidades educacionais são definidas num campo de disputa onde existe tanto concepções teóricas e pedagógicas quanto interesses de grupos ligados ao setor privado, partidos políticos, movimentos sociais ou organismos internacionais, os quais possuem poder de agenda para fazer com que seus projetos entrem para a pauta do legislativo e executivo e se transformem em políticas públicas, programas de governo ou até mesmo legislação.

A motivação principal da política educativa de um Estado depende da conjuntura histórica e dos representantes públicos, mas, em uma sociedade capitalista, existe uma propensão em considerar as diretrizes do mercado. Atualmente, temos um mercado altamente globalizado, comandando pelas potências hegemônicas, logo, as finalidades educativas estimulam a formação de um indivíduo com formação interdisciplinar e capaz de atuar em um cenário internacionalizado.

Como sofre influência dos debates educacionais, nacionais e internacionais, que ocorrem no presente, as narrativas históricas estão, igualmente, sempre em disputas de caráter epistemológico ou político-ideológico, dois aspectos que no tocante a determinados temas ficam, à vezes, indistinguíveis. No primeiro aspecto, as disputas envolvem as novas pesquisas e reflexões dos produtores de saber no campo intelectual e o poder de agenda junto às instituições que financiam pesquisas e ajudam na circulação das mesmas. No segundo aspecto, essa disputa envolve as demandas de grupos sociais, que, geralmente, contam com a adesão de intelectuais, representantes estatais e dos meios midiáticos para formar opinião e promover legislações que corroborem os seus direitos e a sua “di-visão do mundo social”, como diria Bourdieu (2002, p. 185).

As disputas do campo político para difundir conhecimento e reconhecimento delegam para diferentes disciplinas determinadas finalidades educativas, que podem ser observadas nos conteúdos selecionados para circularem nos manuais didáticos produzidos para a educação básica. De modo que, quando as finalidades mudam, os conteúdos do ensino também sofrem modificações (CHERVEL, 1990, p. 203). Se há divergência em relação ao conteúdo, as finalidades também se tornam passíveis de serem questionadas.

No contexto atual, o dissenso no campo educacional no Brasil ocorre, por um lado, pelos adeptos de introduzir nas escolas o tema da diversidade (religiosa, de gênero, racial, etc) e

aqueles que defendem uma escola “sem partido”. O currículo oficial, particularmente o de história, influenciado por essas disputas, está frequentemente sendo repensado e questionado, seja por discursos progressistas, seja por discursos conservadores.

Acredito ser positivo que o currículo escolar seja amplamente debatido e atualizado. É importante rever conceitos, teorias, metodologias e interpretações historiográficas e pedagógicas, porque essas estão sempre inovando e os profissionais da educação superior e básica precisam dessa atualização para obter uma melhor atuação na sala de aula. Mas é importante ficarmos atentos porque ideias novas podem trazer avanços ou retrocessos.

Após os anos de 1980, sob a égide do clamor pelos direitos humanos e das demandas feitas pelas minorias sociais, intelectuais, políticos de esquerda e movimentos sociais a educação escolar vem sendo repensada, visando uma prática pedagógica que prime pela diversidade. Particularmente, o currículo de história, seguindo as determinações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, buscou enfatizar a contribuição dos indígenas e descendentes de africanos na formação do Estado e da sociedade brasileira. Esse novo currículo de história propõe uma perspectiva pedagógica multicultural e critica a visão europeizada que marcou os primeiros escritos sobre a história do Brasil, argumentando que o discurso sobre identidade nacional, construído no Oitocentos, serviu para conferir uma invisibilidade social para os indígenas e africanos. Neste artigo, analisando a temática indígena, pretendo revisitar a história do ensino da história do Brasil, com o objetivo de demonstrar a longevidade do paradigma da civilização europeia nos manuais produzidos para os estudantes das escolas de nível primário e secundário.

Os indígenas nos livros didáticos do Brasil Império

Os livros didáticos começaram a ser produzidos no Brasil, após a chegada da família real, por volta de 1810. Mas foi com a criação do Colégio D. Pedro II e do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) que começou a haver uma preocupação mais sistemática com a produção do conhecimento e o ensino de história (BITTENCOURT, 2004, p. 480). Seguindo as orientações do IHGB, no século XIX, os manuais didáticos de história, com sua função ideológica e cultural (CHOPIN, 2004, p. 549), traziam muitas informações sobre os costumes indígenas, mas essas narrativas eurocêntricas os qualificavam como “bárbaros” e “selvagens”, que precisavam ser catequizados e assimilados. Essas imagens que circulavam nos manuais

escolares no Segundo Reinado corroboravam a política indigenista e a finalidade educativa do Estado imperial, para quem os indígenas representavam um obstáculo ao desenvolvimento, sobretudo, devido ao interesse dos setores públicos e privados para ocupar as terras indígenas.

O *Compêndio de História do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima (1843), foi um dos primeiros a ser usado no Colégio D. Pedro II (VECHIA, 2008, p. 120) e tratava-se, segundo o próprio autor, de uma compilação de documentos e textos históricos, entre os quais os escritos de Ferdinand Denis, Robert Southey e John Armitage. Este livro, ao abordar a história colonial, enfatiza o protagonismo português, mas também destaca a participação do indígena no processo de colonização, tanto em relação aos conflitos quanto às alianças feitas nesta época.

Nesta narrativa, os indígenas são designados como povos “selvagens”, que viviam guerreando, praticavam a antropofagia e não tinham os mesmos valores morais das “nações cultas” (LIMA, 1843, p. 37). Apesar de representar os povos originários como “selvagens” e incultos, Abreu e Lima os denominam de “Brasileiros”, como se nota na seguinte passagem: “A chegada dos descobridores europeus, mais de cem nações brasileiras ocupavam ou disputavam a imensa extensão compreendida entre os dois rios da Prata e o Amazonas” (LIMA, 1843, p. 27). Ao denominá-los de “brasileiros” o autor destaca a alteridade em relação a Portugal e, ao mesmo tempo, reforça a tradicionalidade do caráter nacional do Brasil, que antecedia à chegada dos europeus.

Na mesma perspectiva cultural europeizada de Abreu e Lima, Joaquim Manoel de Macedo, em *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária* (1861-1863), afirma que os indígenas eram “bárbaros” que não tinham religião. Ademais, eram vingativos e estavam “atrazados em civilização”, pois viviam guerreando uns contra os outros. Para esse autor, o conceito de civilização consistia na “instrução de um povo nas artes e sciencias que podem fazer a sua prosperidade moral e material, isto é, que esclarecem o seu espírito, e fazem o seu bem-estar” (MACEDO, s/d, p. 42-49). O manual de Macedo privilegiava a história política e administrativa e foi um dos mais usados nas escolas durante o século XIX, porque adotou uma metodologia inovadora, apresentando um quadro sinótico, explicações e perguntas sobre o conteúdo, que visavam auxiliar tanto o professor quanto o aluno.

Em 1880, começou a circular *Lições de História do Brasil*, de Luis Mattoso de Queirós Maia, que eram destinadas ao ensino secundário. O Colégio D. Pedro II passou a adotar essa obra em seu Programa porque ela estava mais atualizada que o manual de Joaquim Manoel de Macedo, cuja narrativa terminava no processo de independência (VECHIA, 2008, p. 120-121).

Nas novas *Lições*, que abrangiam da expansão ultramarina até a guerra do Paraguai, reiteram-se as denominações etnocêntricas presentes nos manuais anteriores, argumentando que, em 1500, o “selvagem do Brasil” encontrava-se no período da Pedra Polida.

Devido ao atraso civilizatório, esses indivíduos não tinham “legislação”, predominando no cotidiano o “direito do mais forte”. Ainda segundo Maia, os Tupis estavam em estado de civilização mais avançado do que os Tapuias, denominação que significava bárbaro na língua tupi-guarani (MAIA, 1891, p. 57-58). Essa argumentação revela o sentido impresso no conceito de civilização, que era compreendido, neste contexto, como “brandura de costumes”, “perfeição nas leis”, desenvolvimento da base material e cultura formal, “representada pela ciência, letras e artes” (SILVA, 1890, p. 471).

É interessante observar nos manuais oitocentistas que, de um lado, excetuando algumas poucas menções, há um silêncio em relação à presença africana, de outro lado, se dedicam capítulos inteiros à temática indígena, apesar das representações feitas desses povos possuírem o anátema do atraso, que, definido em relação à civilização europeia, envolvia tanto os costumes quanto a estrutura material. No que se refere aos costumes, estranhava-se, especialmente, o ritual antropofágico, a falta de vestimentas, a poligamia e a concepção animista. No tocante a questões materiais, destacava-se a indolência e a divisão sexual do trabalho, o nomadismo, a falta de monumentos e os precários armamentos de guerra.

Os indígenas nos livros didáticos da República

No final do século XIX, após a proclamação da república, começou a se difundir uma maior preocupação com a situação do indígena, tanto que, em 1910, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que constituiu um avanço jurídico importante para a defesa dos interesses desses povos tradicionais do Brasil, embora os mantivesse sob tutela estatal. Essa visão mais humanizada em relação aos povos indígenas não repercutiu nas narrativas didáticas circuladas nas escolas até o final da década de 1960, que continuaram a retratar o indígena como “selvagem”.

Na elogiada obra *História do Brasil*, de João Ribeiro, publicada em 1900, manteve-se a perspectiva da história ocidentalizante, como se nota no sub-título “Os índios selvagens”, bem como na afirmação de que na terra “descoberta” pelos portugueses havia “gente da mais ínfima civilização”, visto que “viviam da caça e pesca, não conheciam outra arma de indústria ou guerra

senão o arco e a clava e andava em completa nudez”. Desse modo: “Portuguezes e Índios praticavam-se mutuamente crueldades, porque não se entendiam nem se podiam entender attentos aos diferentes grãos de civilização” (RIBEIRO, 1901, p. 21-23).

O diferencial do texto de João Ribeiro é que ele dedica um capítulo à formação da sociedade brasileira que, seguindo a proposta de escrita da história de Karl Friedrich Philipp von Martius (1973), premiada pelo IHGB, em 1847, seria composta por “três raças”, índios, negros e brancos. Logo na introdução, o autor critica os “livros didáticos de história da pátria” anteriores por terem privilegiado a história política e administrativa e as ações de defesa territorial, comentando a sua intenção de produzir uma narrativa histórica que prime pelas causas econômicas da expansão marítima e dos conflitos internacionais (RIBEIRO, 1901, p. XVIII).

Publicada no contexto republicano, a narrativa de João Ribeiro veiculou uma crítica severa ao regime escravista empreendido pelos europeus, argumentando que: “Quasi toda a gente tinha escravos, ou índios ou negros. Esse costume gerava o sarcasmo, o ódio, o desprezo de um lado e a perfídia de outro e o desprezo da piedade e do respeito humano.” Por outro lado, João Ribeiro reproduz a perspectiva eurocêntrica da elite oitocentista quando reitera que o indígena pouco contribuiu para o “desenvolvimento econômico e moral do país”, porque era “altivo mas indolente”, diferente do negro que era o verdadeiro “elemento econômico do país”. A preferência pela escravidão africana, na visão desse historiador, ocorreu por espírito “prático” e também porque a cor dos indígenas era mais próxima do branco (RIBEIRO, 1901, p. 68-71).

Em *Noções da História do Brasil*, datado de 1918, destinado às escolas primárias, Osório Duque Estrada, ainda na esteira das narrativas coloniais, opõe a beleza das plagas brasileiras aos habitantes que a povoavam. Nas suas palavras: “Era flagrante e notável o contraste entre esses dous elementos: ao passo que a terra era extraordinária bella e dotada de todas as riquezas imagináveis, o homem era excessivamente feio, rude e atrasado.” (ESTRADA, 1930, p. 73). Enquanto os povos pré-cabralinos eram retratados como “indivíduos selvagens”, assim como João Ribeiro, nas *Noções de História do Brasil* afirma-se que o africano era “o verdadeiro fundador da prosperidade agrícola e econômica da nossa terra” (ESTRADA, 1930, 112).

Osório-Duque Estrada, mesmo exaltando as ações dos heróis nacionais, se propõe a fazer uma história sociológica, na qual o professor demonstrasse aos alunos que o fato histórico tem “causas e antecedentes” e são “resultado de uma longa duração” (ESTRADA, 1930, 112).

Respaldo nessa concepção histórica, na lição XIV, destinada ao quarto ano, aborda-se a libertação da escravidão, realizando uma rápida síntese desde a introdução dos primeiros escravos em 1532 até a Lei Áurea de 1888, qualificada como a “mais bela data da nossa história” (ESTRADA, 1930, p. 44-46).

Nota-se no conteúdo do manual de João Ribeiro e Duque Estrada que a referência a contribuição do africano para a economia do país começa a aparecer na escrita didática da história do Brasil, juntamente com a crítica a escravidão, no entanto, o indígena continua a ser representado como “selvagem” e preguiçoso, devido à suas estratégias de resistência ao trabalho compulsório. Ademais, como o tráfico de africanos era um negócio muito lucrativo, foi construído, desde o período colonial, um discurso associado a uma maior produtividade dessa mão de obra em detrimento do indígena. Era a vez de a perspectiva econômica e sociológica ser adotada nos manuais, devido à vontade de alavancar o progresso do país.

A interessante e densa narrativa de Jonathas Serrano, *História do Brasil*, cuja primeira edição data de 1929, destinada para o ensino secundário e para os interessados em se candidatar a cadeira da disciplina no Colégio D. Pedro II, reafirma a cultura inferior dos indígenas, ao dizer que os Tupis eram o “elemento mais notável e menos rude no meio da índia grosseira e selvagem” (SERRANO, 1968, p.60). Essa obra traz várias imagens, em preto e branco, como ilustração, o que é uma novidade na época.

A visão depreciativa de Serrano em relação aos indígenas brasileiros faz-se notória ao contrapor-se aos escritos de José de Alencar e Gonçalves Dias: “O tipo Peri no Guarani, ou o guerreiro de Y-Juca-Pirama, são fantasias literárias que exageram as qualidades e sentimentos dos selvagens”. Porém, reconhecia que alguns demonstraram grande coragem ao combater contra e a favor dos portugueses (SERRANO, 1968, p. 64). Esses povos, todavia, haviam sido preteridos na região das minas pelos africanos que eram mais aptos para o trabalho. Em relação aos africanos, há um capítulo em separado, o que consiste em uma inovação relevante.

Nos anos 1950, foi publicado *História do Brasil*, de Alcindo Muniz de Souza, direcionado para o primeiro ano ginasial. Nesse manual se observa algumas pequenas modificações no formato, a começar pelo sumário que aparece no início, diferente dos manuais anteriores e os conteúdos tornam-se mais sintéticos. Acrescenta-se também um questionário no final do texto, juntamente com uma leitura complementar. A tendência a usar imagens permanece, mas o subtítulo ainda revela o paradigma cultural eurocêntrico ao enunciar: “O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus” (SOUZA, 1951, p. 23).

Uma das leituras complementares do manual de Muniz de Souza, quando se trata da temática indígena, é a Lei 10.652, de 1942, que determina a reorganização do SPI e trata das garantias que o Estado Novo assegurava aos indígenas. Entretanto, essa mesma legislação deixa evidente que o projeto do Governo Vargas continua sendo a assimilação do índio, o aproveitamento da sua mão de obra e a exploração das terras. Outra leitura complementar, de autoria de Viriato Teixeira, informa que a bravura dos “chefes selvagens” do século XVI era admirável (SOUZA, 1951, p. 28-36).

Na década de 1960, já circula o manual de José Borges Hermida. A edição 53, da Companhia da Editora Nacional, datada de 1968, que estamos utilizando, traz a contribuição dos brancos, negros e índios para a “formação do povo brasileiro”. Neste manual tem muitas imagens, mapas, além de resumo do conteúdo e um questionário. Uma das imagens, que agora já estão coloridas, traz a representação de dois índios charruas do Rio Grande do Sul usando vestimentas, com uma legenda, ao lado, onde se diz que eles eram “civilizados”. Sobre a história dos primeiros contatos, ensina-se aos estudantes que: “Os selvagens ofereciam os artigos que fabricavam, como redes, além dos produtos da terra, pequenos animais, macacos, papagaios; ajudavam também a cortar e a transportar pau-brasil [...]” . Esse autor argumenta que na América havia povos “adiantados”, como os incas, maias e astecas, que tinham cidades, artes e ciência (HERMIDA, 1958, p. 53).

Nos finais dos anos de 1970, os manuais didáticos influenciados por uma escrita da história de teor marxista sofreram mudanças e a crítica ao eurocentrismo começou a ganhar força. Em 1979, é lançado *História da Sociedade Brasileira*, destinado ao segundo grau, que abrange do Período Colonial ao Estado Novo. Este manual começa com um capítulo denominado de “Pindorama: a comunidade primitiva e o período pré-colonizador” e a palavra “selvagem” não é mais usada, em seu lugar surgem: nativos da América, sociedades indígenas, comunidades primitivas, grupos tribais ou simplesmente índios (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1985) .

As informações sobre o presente das sociedades indígenas são incluídas nas narrativas, tendência que se observa nos manuais datados do início do século XX. Há ainda um processo de desconstrução da história anteriormente ensinada, como se nota no seguinte fragmento: “Hoje já se revê tudo que se disse preconceituosamente sobre o ‘atraso’ e a ‘preguiça’ dos índios. E nem todos acham importante integrar o índio à civilização” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1985, p. 8). A palavra “civilizado” aparece em oposição ao do “índio”, mas apenas

para ressaltar a cultura diferente, cujos povos foram dominados pelos conquistadores europeus. Nicholas Davies (2012, p. 128), ao investigar as camadas populares nos livros didáticos dos anos 1970 até meados de 1980, afirma que o único que foge um pouco do eurocentrismo é *História da Sociedade Brasileira*, cujo primeiro capítulo aborda “[...] um pequeno retrato das sociedades indígenas antes da chegada dos portugueses. ” De fato, este manual tem uma narrativa bastante pertinente e rompe com a tradição que discute a temática indígena após a expansão ultramarina e os primeiros contatos com a esquadra de Cabral.

A mudança de abordagem dos manuais indica uma aproximação entre o que se ensina no ensino superior e na educação básica, mas há indícios de um ranço historiográfico tradicional nos termos usados nas narrativas didáticas. Em meados dos anos 80, por exemplo, o livro *História do Brasil: descoberta e início da liberdade*, escrito por Antoracy Tortorelo Araújo ainda mantém o termo “descoberta”, embora a temática indígena ocupe destaque na narrativa e as expressões não sejam detratórias, referindo-se a: “homem americano”, “nativo”, “civilizações silvícolas” ou “índio do Brasil”. Explica-se no texto que apenas os prisioneiros que revelavam coragem nos combates eram mortos em uma “cerimônia realizada pela tribo e depois comido por todos”. O manual ressalta ainda que os indígenas tinham grande “sensibilidade artística”, como se podia notar em seus ornamentos de penas, na decoração das armas, nas pinturas e tatuagens corporais. Nas ilustrações apresentam-se os instrumentos musicais e os adornos usados pelos indígenas (ARAÚJO, 1985, p. 42). Mas a história é ensinada a partir de Portugal e os indígenas aparecem somente na segunda unidade, evidência que se constata em outros manuais desse período, de acordo com Nicholas Davies (2012).

O aspecto positivo é que Antoracy Araújo busca ensinar a história dos indígenas brasileiros ressaltando as perspectivas culturais desses povos tradicionais, incluindo narrativas de indígenas para complementar. Nesse sentido, o autor esclarece que os índios andavam nus porque “o clima era quente e não havia necessidade de cobrir o corpo para se proteger do frio”. A crítica ao processo de “conquista e colonização” do território se estende do passado ao presente, ao se afirmar que “até hoje” o indígena é desalojado da sua moradia, devido ao interesse que se possui sobre a sua terra (ARAÚJO, 1985, p. 45-51).

Para que o professor pudesse melhor trabalhar o conteúdo, o livro *História do Brasil: descoberta e início da liberdade* apresenta um vocabulário, um questionário e uma “análise e ação mental”, dando-se destaque a um tópico intitulado “verdade e reflexão”, onde se apresenta informações complementares. Esse tópico chama atenção pela concepção da história como

verdade e da imparcialidade do historiador, que deve “relatar fielmente os fatos”, com base na análise dos documentos que podem ser escritos, orais e materiais (ARAÚJO, 1985, p. 8). Esse ranço da história metódica, vigente até as primeiras décadas do século XX, indica que até nos anos de 1980 ainda existe uma defasagem entre a escrita e o ensino de história, devido à demora da atualização dos manuais didáticos.

A defasagem do ensino básico em relação ao superior vai se reduzir com a criação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), em 1985, especialmente a partir do processo de avaliação pedagógica, que se constituiu após 1996, e vem sendo, gradativamente, aprimorado, a fim de garantir a qualidade das informações dos manuais que serão destinados às escolas (MIRANDA, DE LUCA, 2004). Desde 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela logística da compra e provimento dos livros e materiais didáticos que são selecionados pelo Ministério da Educação.

Os livros são adquiridos pela escola a cada triênio, de modo que há uma constante atualização do conteúdo dos livros, os quais devem seguir o Programa que é estabelecido no edital do PNLD. Esse Programa alavancou o mercado editorial brasileiro, pois o Governo tornou-se o maior comprador de livros em grande quantidade para as escolas. Com o aumento da tiragem, embora tradicionalmente, fosse considerado como uma narrativa de melhor valor, o livro didático passa agora a contar com profissionais mais gabaritados inseridos nesse mercado livreiro. O caráter de mercadoria do livro didático (MUNAKATA, 2005) atrai novos autores e a concorrência entre as editoras é reforçada.

Nos anos de 1990, os movimentos sociais encontravam-se fortalecidos pelo fim do regime militar e pelos direitos adquiridos com a Constituição de 1988. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, ratificou os direitos estabelecidos na Carta Magna, no que tange a gestão democrática e a liberdade de ensino. No artigo 26, inciso 4º, a LDB determinou que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2017). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio propõe o estudo por eixos temáticos, o respeito à diversidade e a prática da interdisciplinaridade na sala de aula.

A história indígena é beneficiada por todo esse debate educacional dos anos 90 e também pelo avanço da história cultural, especialmente, pela aproximação entre história e antropologia. A crítica à perspectiva eurocêntrica faz com que os manuais de história iniciem

com informações relativas aos povos pré-cabralinos, como já se nota em *História da Sociedade Brasileira* (1985), ou pelos povos pré-colombianos, como faz Nelson Piletti e Valentim Lazzarotto (1995), em *História e Vida: as Américas*. Nos manuais brasileiros o uso do termo “descoberta” passa a ser reprovado e a palavra conquista se alastra, por ser considerada politicamente correta.

No embalo das discussões sobre a diversidade cultural e dos movimentos sociais, promulgou-se a Lei 10.639/2003, que altera o artigo 26 da LDB, acrescentando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Cinco anos depois, foi à vez do ensino da história e cultura indígena fazer parte do currículo obrigatório com a Lei 11.645/2008. Analisando os livros didáticos, contudo, nota-se que essa Lei apenas reforça a necessidade do ensino dos conteúdos que circulavam nas escolas, e que ganharam novo impulso e uma nova interpretação após os anos 80, tanto que, em 1987, Aracy Lopes da Silva lançou *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*, e em 1995, publica-se a coletânea *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, de Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, que contou com o apoio do Ministério da Educação, da Unesco e do Núcleo de Educação Indígena/USP (MARI).

O diferencial no contexto da Nova República é que, a partir das avaliações realizadas pelo PNLD, os manuais terão uma narrativa mais homogênea, a temática indígena ganha mais espaço e a perspectiva eurocêntrica é reduzida. Além disso, a Lei 11.645/2008 estimulou a produção de livros e artigos voltados para ensino da história indígena e reforçou a necessidade dos cursos de licenciatura colocar essa temática na estrutura curricular. No tocante aos livros publicados, podemos citar: *A temática indígena na escola: subsídios para professores*, de Pedro Paulo Funari e Ana Pinõn (2011); *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*, de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo (2014), e as coletâneas *Ensino (d)e história indígena*, organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015) e *Protagonismo indígena na história*, de Fábio Feltrin de Souza e Luisa Tombini Wittmann (2016).

Nos livros selecionados no PNLD 2017, que circulam nas escolas na atualidade, nota-se uma ênfase no protagonismo dos povos tradicionais do Brasil, ressaltando as ações de resistência e o ato de conquista territorial empreendido pelo colonizador português. Esse protagonismo, porém, condizente com os estudos recentes, é analisado tanto do ponto de vista dos enfrentamentos quanto das negociações e alianças feitas pelos indígenas

Uma proposta interessante consta no manual *História.doc 7*, de autoria dos historiadores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Farias e Daniela Buono Calainho (2017), que acompanha de perto as discussões da nova história indígena, e apresenta o perfil biográfico de algumas lideranças indígenas, entre as quais: Cunhambebe, Tibiriça, Araribóia e Zorobabé. Contudo, no geral, ainda se nota que, na maioria dos manuais, existem mais informações sobre os povos pré-colombianos do que sobre os pré-cabralinos. O livro *Projeto Araribá - História* (2014), do sétimo ano, por exemplo, discute em uma unidade inteira os povos pré-colombianos e trata dos povos pré-cabralinos em dois temas dentro da unidade intitulada “As grandes navegações e os portugueses na América”. O que indica que o eurocentrismo ainda persiste nas obras didáticas, e consequentemente, no ensino de história.

A pouca informação, em comparação à produção acadêmica, sobre os indígenas brasileiros nos manuais é um indício de que a defasagem entre o conhecimento que circula nas Universidades e o ensino de história na educação básica diminuiu, mas ainda permanece, já que os professores usam como suporte basicamente o livro didático. Portanto, superar essa defasagem é um dos desafios para uma melhoria da qualidade do ensino de história.

Considerações finais

Seguindo as orientações advindas dos debates feitos pelos membros do IHGB, os compêndios de *História do Brasil* que circulavam no século XIX dedicavam, pelo menos, um capítulo à temática indígena, a qual era apresentada após descrever a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral e falar das primeiras expedições exploradoras. A monografia premiada de Martius (1973, p. 395) já propõe que a história do Brasil deveria ser contada como “reflexo da vida europeia”, mais especificamente, como um acontecimento relacionado à história de Portugal. Apesar dos manuais trazerem inúmeras informações sobre os indígenas, a história ensinada no Oitocentos contribuiu para invisibilizar esses povos tradicionais ao difundir uma representação etnocêntrica, condizente com os valores mercantis do colonizador europeu.

O desejo de implantar uma nação civilizada, branca e europeia nos trópicos e expandir a fronteira agropecuária (GUIMARAES, 1998) estimulou os estudos sobre os indígenas brasileiros, a fim de promover a assimilação dos mesmos. A escrita e o ensino de história tinham, nessa época, uma dupla função pragmática, de um lado fomentava o sentimento patriótico, de outro justificava a política indigenista governamental, ao tratar os indígenas como

“selvagens”, que precisavam inserir-se na sociedade civilizada ou ser combatido pela força das armas, por constituírem-se um obstáculo ao desenvolvimento econômico.

Com a proclamação da República, apesar da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a política assimilacionista estatal, em vigor desde as reformas pombalinas, não se alterou, buscando engajar os indígenas no mundo do trabalho e na lógica capitalista. Isso pode ser notado no fato desse órgão ter sido atrelado, sucessivamente ao Ministério da Agricultura, ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio e ao Departamento Nacional de Povoamento. Nas narrativas didáticas, o indígena continuou sendo visto como “selvagem”, como um sujeito alocado no passado, como aponta Giovani José da Silva (2015, p. 21).

A permanência da visão europeizada está relacionada às narrativas dos autores que serviram de referência para os manuais, tais como: as crônicas coloniais, os relatos dos missionários, os documentos oficiais e os textos de viajantes estrangeiros ou de autoridades imperiais, que foram compilados e incluídos no *Compêndio* de Abreu e Lima (1843). A obra *História Geral do Brasil* (1854), de Varnhagen, influenciou a escrita das *Lições* de Joaquim Manuel de Macedo. O livro *O Selvagem* (1876), de Couto Magalhães, foi muito usado no manual de Luis de Queirós Mattoso Maia.

Nas primeiras décadas do século XX, essas referências continuaram a circular. O discurso etnocêntrico de Martius (1973), que trata da contribuição das três “raças” para a formação do Brasil, passou a ser valorizado, pelas abordagens mais sociológicas, sendo bastante explorado em *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre. Além disso, outras narrativas históricas reproduziram o paradigma civilizatório europeu, que permaneceu explícito nos manuais de João Ribeiro, Duque-Estrada, Jonathas Serrano, Alcindo Muniz de Souza, entre outros.

Algumas interpretações clássicas, como *Raízes do Brasil* (1933), de Sérgio Buarque de Holanda, inicia sua obra tratando do encontro entre o “mundo novo e a velha civilização”(HOLANDA, 1995, p. 31). O livro *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Junior (2000, p. 99), de 1942, divide os indígenas entre “mansos” e “selvagens”. No *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, de Raimundo Faoro (1957), aponta-se que: “O selvagem americano devia ser subjugado, para se integrar na rede mercantil, da qual Portugal era o intermediário (FAORO, 1996, p. 107). Na década de 1970, surge o livro *Índios do Brasil*, de Júlio Cezar Melatti, que abre uma nova forma de interpretar a temática indígena, atrelando história e antropologia. Mas as tradicionais visões historiográficas ainda circulam.

Com a Nova República, as finalidades do ensino de história começaram a ser questionadas com ênfase por professores e intelectuais (CERRI, 2011, p. 107) e, gradativamente, as legislações educacionais fizeram reformulações curriculares, que foram inseridas nos manuais. Em 2018, outras demandas foram colocadas em pauta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A nova base curricular propõe que o ensino de história ressalte os aspectos relativos à diversidade étnica e cultural, respeito à diferença e aos direitos humanos. A ideia é analisar especialmente a história do Brasil, conferindo destaque à história da África e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2017). No pano de fundo, tem-se a intenção de questionar a hegemonia da epistemologia ocidental ainda hegemônica nos cursos de formação de professores de história e promover uma maior interdisciplinaridade. Hoje, pode-se dizer que ter uma prática interdisciplinar é um grande desafio para o professor de história, porque isso demanda diálogo, trabalho coletivo e sair do conforto da especialidade da nossa área de formação.

Referências

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3 ed. Ao Livro Técnico, 1985.

ARAÚJO, Antoracy Tortorelo. *História do Brasil: descoberta e início da liberdade*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1985.

BITTENCOURT, Circe. Autores editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, set/dez, vol. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

BRASIL. *LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2017. (Edição atualizada até março de 2017).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 20 fev. 2019.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2 1990. p. 177-229. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e as edições didáticas: sobre o estado da arte. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 30, N. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In. PINSCKI, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 121-138.

ESTRADA, Osório-Duque. *Noções de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

FLEIUSS, Max. *Apostilas de história do Brasil*. 3 ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan. 1988. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>>. Acesso em: 14 Nov. 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LIMA, José Inácio de Abreu e. *Compendio de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

LUCA, Tania Regina, MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História de Brazil para uso das Escolas de Instrução Primária (1861/63)*. 9ª ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, s/d. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/530>>. Acesso em: mar.2014.

MAIA, Luís de Queirós Mattoso. *Lições de História de Brazil proferidas no Internato do Gynásio Nacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, Livreiro-Editor, 1891. <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1208>>. Acesso em 12 abr. 2019.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. In. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1844). Rio de Janeiro: Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, t. 6, p. 381-401, 1973. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/rihgb1844t0006.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. In: FREITAS, M. C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296.

PELEGRINI, Marco, DIAS, Adriana, GRINBERG, Keila. *Vontade de saber história*. 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

PILETTI, Nelson; LAZZAROTTO, Valentim. *História e Vida: as Américas*. São Paulo: Ática, 1995.

PRADO JUNIOR, Caio. Raças. In. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

Projeto Araribá - História (2014). São Paulo: Moderna, 2014. (Obra organizada pela Editora Moderna. Editora responsável Maria Raquel Apolinário).

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901. <<https://ia802605.us.archive.org/33/items/historiadobrasil00ribeuoft/historiadobrasil00ribeuoft.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1968.

SILVA, Antônio de Moraes. *Dicionário da língua portuguesa*. 8 ed. Empresa Literária Fluminense, vol 1, 1890. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/000009812%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/000009812%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-46.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História.doc*. São Paulo: Saraiva 2015. 336p (Jorge Ferreira, Sheila de Castro Farias, Daniela Buono Calainho).

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias. In. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3907/3174>>. Acesso em: out. 2016.