



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VINÍCIUS AGUIAR VASCNCELOS CARNEIRO

**O *ÍNDIO* COMO UM DISCURSO:
SENTIDOS NAS NARRATIVAS DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dezembro/2020

**O ÍNDIO COMO UM DISCURSO: SENTIDOS NAS NARRATIVAS DO ENSINO DE
HISTÓRIA**

VINÍCIUS AGUIAR VASCONCELOS CARNEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro

RIO DE JANEIRO

2020

**O ÍNDIO COMO UM DISCURSO:
SENTIDOS NAS NARRATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

VINÍCIUS AGUIAR VASCONCELOS CARNEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (presidente da banca)

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (membro externo)

Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo (membro interno)

CIP - Catalogação na Publicação

CV785? Carneiro, Vinícius Aguiar Vasconcelos
O ÍNDIO COMO UM DISCURSO: SENTIDOS NAS
NARRATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA / Vinícius Aguiar
Vasconcelos Carneiro. -- Rio de Janeiro, 2020.
137 f.

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2020.

1. Ensino de História. 2. povos indígenas. 3. lei
11.545/2008. 4. antirracismo. 5. história do ensino
de história. I. Ferreira da Costa Monteiro, Ana
Maria, orient. II. Título.

Agradecimentos

“Eu sou porque nós somos.”

Antigo provérbio africano

Agradeço a todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo da minha vida em especial aos professores do PROFHISTÓRIA – UFRJ pela compreensão, profissionalismo e exemplos que pretendo seguir. Agradeço cada um dos meus alunos e alunas que passaram pela minha trajetória e com quem aprendo diariamente. Agradeço a professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro pela paciência, compreensão e carinho. Por me ensinar pelos debates de ideias, como também pelo exemplo de ser humano. E principalmente com o seu entusiasmo e dedicação pelo magistério. Agradeço ainda aos meus colegas do grupo de pesquisa GEHPROF -Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores pelo acolhimento, companheirismo, trocas e aprendizados.

Agradeço a minha família, Mirissan e Alziro, meus pais, aos meus irmãos Leonardo e Lucas, e suas famílias, por sempre acreditarem em mim. Agradeço a Marta, e Paula e Meg, que me acolherem nos momentos mais difíceis sempre com muito carinho e paciência. Agradeço a Maíra pelo companheirismo e inspiração diária, além de me ensinar a sempre buscar pelo crescimento em meio as adversidades do mundo.

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

*Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande
G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)*

CARNEIRO, Vinícius A. V., **O índio como um discurso: Sentidos nas narrativas do ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

Este estudo é fruto das atividades realizadas no Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA, UFRJ. Ele se propõe a fazer uma análise do discurso sobre o saber histórico escolar, colocando no centro da análise os discursos sobre os povos indígenas dentro deste saber. Com base nos conceitos teórico-metodológicos de “saber histórico escolar”, trabalhados por Circe Bittencourt, Gabriel e Monteiro, “lugar de fronteira” de Monteiro, e arqueologia do saber de Foucault. O presente estudo se propõe a realizar uma análise discursivas de quatro narrativas da história ensinada em quatro momentos diferentes da história nacional buscando possíveis formações discursivas entre estes discursos. O primeiro enunciado discursivo selecionado de meados do XIX com o professor Macedo, o segundo de princípios do XX com Rocha Pombo, o terceiro de meados do XX com Aciolli e Taunay e o quarto enunciado discursivo realizado as vésperas da redemocratização com Franco e Monteiro. A partir dos resultados desta análise, destacando os sentidos de história por traz do conceito *índio* trabalhados nestes discursos, busquei construir uma análise das perspectivas atuais sobre os avanços no ensino de história dos povos indígenas. Este estudo representa a base de sustentação do meu produto educacional, Itinerários de Formação: Subsídios para um ensino das histórias dos povos indígenas do Brasil nas escolas dos kraís.

Palavras-chave: Ensino de História; povos indígenas; lei 11.545/2008; antirracismo, história do ensino de história.

ABSTRACT

This study is the result of the activities carried out in the professional Masters in history teaching - PROFHISTÓRIA, UFRJ. He proposes to make an analysis of the discourse on school history knowledge, placing at the center of the analysis the discourses about indigenous peoples within this knowledge. Based on the theoretical-methodological concepts of “knowing school history”, worked on by Circe Bittencourt, Gabriel and Monteiro, Monteiro's “frontier place”, and Foucault's archeology of knowledge. The present study proposes to carry out a discursive analysis of four narratives of the history taught in four different moments of national history looking for possible discursive formations between these discourses. The first selected discursive statement from the mid-19th with Professor Macedo, the second from the early 20th with Rocha Pombo, the third from the mid-20th with Aciolli and Taunay and the fourth discursive statement made on the eve of redemocratization with Social Studies WG. From the results of this analysis, highlighting the meanings of history behind the Indian concept worked on in these speeches, I sought to build an analysis of the current perspectives on the advances in the teaching of history of indigenous peoples. This study represents the support base of my educational product, Training Itineraries: Subsidies for teaching the stories of the indigenous peoples of Brazil in the schools of the kraís.

Keywords: History teaching; Indian people; law 11,545 / 2008; anti-racism, history of history teaching.

Sumário

Introdução	11
1. Referencial teórico-metodológico	17
1.1. Meu objeto: o saber histórico escolar	17
1.2. A temática indígena e o ensino de história	24
1.3. O meu problema, o índio como um discurso: A construção da pesquisa	26
2. Quatro discursos de professores sobre os <i>índios</i>	33
2.1. O professor Joaquim Macedo	34
2.2. O professor Rocha Pombo	43
2.3. Os professores Roberto Bandeira Accioli e Alfredo D'Escragnolle Taunay	57
2.4. O grupo tarefa Estudos Sociais	71
2.5. Conclusões	89
3. Perspectivas atuais	93
3.1. Construindo sentidos para o itinerário de formação: apostas para uma história antirracista dos povos indígenas brasileiros	105
3.2. Itinerário Formativo: justificando meu produto educacional	110
3.3. Porque estudar o <i>índio</i> como um discurso	113
Considerações finais	118
Referências	121
Fontes primárias	121
Referências bibliográficas	126

Lista de Ilustrações

Figura I primeira imagem, capítulo XIII Povos que habitavam o Brasil. Governo, crenças, cerimônias religiosas e guerreiras em Brazil para o Ensino Secundario (1918) – p.41, reprodução da gravura Hiiema Mongoyo : Homme Camacan Mongoyo, DEBRET, 1834.....	48
Figura II Segunda imagem do capítulo XIII Povos que habitavam o Brazil em História do Brazil para o Ensino Secundario (1918). Governo, crenças, cerimônias religiosas e guerreiras – p.42, reprodução da gravura Momie d'un chef de Coroados, DEBRET, 1834.	49
Figura III primeira imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas, em Brazil para o Ensino Secundario (1918). – p.43, reprodução da gravura <i>Taba ou Aldeia índia</i> , A. F. LEMAITRE, in VARNHAGEN, 1877, 2ªed.....	49
Figura IV segunda imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918) – p.44, reprodução da gravura <i>Indiens dans leur cabane</i> , RUGENDAS, 1827-1835.	50
Figura V Terceira imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918)– p.45, reprodução da gravura <i>Danse de sauvages de la mission de St. José</i> , RUGENDAS, 1834.	50
Figura VI Quarta imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918), p.46, composição de duas gravuras imagem não identificacda / <i>Armes offensives /</i> , autor não identifica, DEBRET, desconhecida, 1834.	50
Figura VII Quinta imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas do livro Brazil para o Ensino Secundario (1918), p.47, reprodução da imagem <i>Le signal du combat (Coroados)</i> , DEBRET, 1834.	51
<i>Figura VIII Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo O Brasilíndio em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 38.....</i>	66
<i>Figura IX Segunda ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo O Brasilíndio em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 39.</i>	66
<i>Figura X Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo Nações e tribos em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 42.</i>	67
<i>Figura XI Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo Nações e tribos em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 43.</i>	67
<i>Figura XII Capa do Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988.</i>	83
<i>Figura XIII Ilustrações de indígenas a partir de ilustrações de trabalhos etnográficos do museu. Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.5.</i>	84
<i>Figura XIV Ilustrações de padrões de pinturas corporais indígenas a partir de ilustrações de trabalhos etnográficos do museu. Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.6.</i>	85
<i>Figura XV Divulgação do Museu do Índio . Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.16.</i>	86
<i>Figura XVI desenho extraído do livro Escolas da floresta Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 19.....</i>	86

Introdução

Este trabalho surge da minha prática profissional como professor e professor formador de professores. Me formei em história no ano da criação da lei 11.645/2008. Não tive assim a possibilidade de aprender na graduação sobre a história dos povos indígenas brasileiros, mesmo tendo bastante interesse pela temática. Assim como muitos outros professores de história no Brasil, minha visão sobre os povos originários vinha da escola pela literatura através de *Iracema* ou *Macunaíma* de Mario de Andrade. Leituras obrigatórias para o vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora à época. Na graduação, tive acesso e me encantei com o Manifesto Antropofágico e sua clássica frase “Tupi or not tupi, that’s the question” de Oswald de Andrade, e a partir dele o “bom selvagem” de Rousseau e “Dos canibais” de Montaigne. O olhar sobre os indígenas era sempre apresentado nessa literatura pelo olhar do exotismo, da sociedade sem estado, do primitivismo positivado.

Ao longo da graduação, além dos filósofos, duas disciplinas me apresentaram sutilmente o passado sobre os povos nativo americanos do continente. Em Brasil colônia, diante dos debates das transições dos sistemas econômicos, as visões de Gorender, Caio Prado Jr, a Fernando Novais, me causava o estranhamento tanto discutir sobre a natureza da mão-de-obra, dos modos de produção, das grandes estruturas fundiárias, mas pouco se dizia dos seres humanos que habitavam as nossas terras, quem eram essas pessoas que foram escravizadas, perseguidas e catequizadas. Quando colocadas alguma informação sobre elas, era pelo olhar dos colonos e principalmente pelas cartas de Manuel da Nóbrega de Anchieta. Após as disciplinas que tratavam da história colonial brasileira, o vazio cercava a questão indígena. Como se os colonizadores europeus tivessem de fato levado a cabo seu projeto de extermínio aos povos que aqui viviam.

No curso de História da América, a questão indígena apareceu novamente pelo clássico de Bernard e Gruzinsk, “História do novo mundo”, pelas crônicas de Oviedo, Aguirre ou Cabeza de Vaca, os embates de Las Casas e Sepúlveda. Em todas essas fontes, com exceção de Bernad e Gruzinsk, a ideia de que somente o extermínio coube aos povos americanos. Incas, Maias e Astecas me eram muito distantes, e estudar mais a fundo tais populações não preenchia a minha curiosidade. Quem eram os povos que viviam aqui em nossas terras? Que seres humanos eram esses? Por mais que tenha tido bons professores, a questão indígena ainda me era uma curiosidade muito exótica, quase alienígena, na minha

formação. Nessas lacunas, busquei meus próprios caminhos e acabei procurando textos de antropólogos como Florestan Fernandes, Mead e Pierre-Clastres.

Foi na leitura de Jonh Manuel Monteiro, pelo capítulo “Senhores e *índios*”, que tive o contato com uma nova historiografia sobre os povos originários nacionais em meio a colonização. Ainda buscando pela compreensão dessas figuras, cheguei mesmo a fazer um curso de curta duração no museu de arqueologia da UFJF. Nele compreendi que diversos povos conviveram e mantiveram relações de trocas e guerras na região da zona da mata mineira no período pré-cabralino, e que deles sobreviveu algum resquício material arqueológico. E uma indagação permanecia em minha mente, por que nada disso era discutido no curso de história ou mesmo na escola? O que aconteceu com aquelas pessoas?

Ao me formar, assim como ocorre com diversos outros colegas, esses anseios e estudos que vivenciamos na faculdade foram substituídos pelo cotidiano do trabalho de professor. Me mudei para o Rio de Janeiro, comecei a trabalhar em diversos lugares e em meio as provas, testes, aulas e planejamentos, diante da velocidade com que os conteúdos disciplinares são demandados, do nosso engajamento com a busca por soluções aos problemas pessoais e sociais dos nossos alunos, acabei me afastando desses estudos.

O reencontro ocorreu quando assumi uma turma do 9º ano, e me deparei com os ensinamentos sobre a redemocratização e a Constituinte. Como ensinar sobre as questões do tempo presente? Questões como os sempre atuais conflitos por demarcação e por invasão de reservas indígenas, as violências cotidianas que normalizamos na televisão e na internet, os questionamentos abertamente racistas de que indígenas não podem usar roupas e tecnologias.

E meio a todo esse arcabouço racista, como explicar aos alunos que a participação dos povos indígenas foi importante para ajudar a derrubar a ditadura. Que graças a mobilização dos mesmos com outros setores da sociedade civil nacional e internacional, a imagem do regime foi desgastada. Como explicar as cenas nos jornais e televisão de indígenas protestando em Brasília por direitos, lutando contra posseiros e invasores de terras, exigindo que o seu direito a dignidade humana fosse marcado como política de Estado na Constituição Cidadã de 1988, sem cair nos estereótipos racistas que tanto afastavam tais povos? Apesar de um conteúdo que demandava poucas aulas no meu planejamento, a curiosidade dos meus alunos era recorrente, e, afinal, justificável. Considerando que eu e meus colegas passávamos por toda a escolarização apresentando os povos indígenas apenas no período da colonização, sob o espectro da escravidão e das doenças, seguido por um longo período de silenciamento,

até reaparecerem durante os estudos da redemocratização. E mais importante, não só reapareciam na história ensinada, como surgiam como protagonistas da história, como um dos porta-vozes de um movimento que contribuiu para nos tirar das amarras da ditadura.

Aqui o meu caminho se cruza com o do PROFHISTÓRIA – UFRJ. Nele encontrei a possibilidade de me reconectar com a minha formação como professor e principalmente tive subsídios para refletir sobre a prática e sobre os sentidos da história que ensinamos. Me permitiu a reflexão sobre como uma história ensinada focada apenas nas grandes estruturas econômicas, que aponta apenas os grandes homens públicos do passado, que exclua os povos indígenas, os negros, as mulheres, os homossexuais, e quaisquer outras minorias, construa um sentido de passado como se ele fosse homogêneo. E como essa maneira de pensar a história ensinada serviu por reforçar um passado homogeneizante da sociedade brasileira construído pelo olhar dos grandes senhores de terras e de pessoas. E não é esse o sentido de história que acredito. Ajudar meus alunos a pensarem historicamente, propõe apresentar que a diversidade sempre existiu no Brasil, e que junto com as estruturas de poder, houve pessoas dispostas a viver às margens dessas estruturas. Apresentar a multiplicidade de humanidades que compuseram o nosso passado, e contribuíram para a constituição do Brasil que somos hoje.

Não mais me era possível pensar as questões indígenas do tempo presente, limitando à história contemporânea. Surgia a necessidade de entender e esse processo de apagamento dos povos indígenas e ideologização do *índio*, e qual o papel de nós professores de história nessa construção. Surgiu a necessidade de pensar historicamente como nós professores de história participamos desse processo e construímos uma narrativa sobre nossos irmãos e irmãs indígenas.

Para essa reflexão foi fundamental observar algumas premissas. A primeira é que ela só seria possível se eu ouvisse o que os intelectuais, os sábios e os ativistas indígenas tem a dizer sobre a temática. Eu, como um professor branco, um kraí - apelido dado a nós por alguns indígenas - não poderia falar por eles, era fundamental que eu aprendesse com os mesmos e compartilhasse a suas falas. E a partir daí partilhar os aprendizados que me ajudaram a atravessar essa jornada que me propus a realizar. Dessa escuta compreendi que *índio* é um termo idealizado e ideologizado. Esse ponto é muito importante de compreender para fazer toda a leitura deste trabalho. Sempre que estiver usando o conceito *índio*, estou me referindo a um conceito construído no período colonial e reafirmado como ideologia de segregação e de idealização da realidade, como uma identidade imposta e reafirmada ao longo de diversos momentos da história nacional. Prefiro então por recorrer às nomenclaturas que

diversos ativistas do movimento indígena organizado no Brasil optaram: “povos indígenas” e “povos originários” quando trato de uma forma mais ampla questões que envolvem diversas etnias, e tratando de questões que remetem a um só povo, recorro ao nome do mesmo evitando assim generalizações. Além disso, é uma opção deliberada, em todas as etapas deste trabalho trazer o ponto de vista de intelectuais indígenas para a minha reflexão, não apenas por serem indígenas, mas também por que fazem trabalhos relevantes sobre a temática, e permitiram construir ponderações que de onde falo, me eram difíceis de perceber. O ensino de história é um lugar de fronteira, e desejo que nas fronteiras em que produzo o meu ensino, exista o diálogo com os saberes indígenas.

A segunda premissa foi a necessidade de entender como eu e meus colegas professores de história, tratamos os povos indígenas em sala de aula ao longo do tempo. Uma das questões que me chamou a atenção quando me propus a fazer este estudo era o quanto a minha trajetória pessoal foi atravessada por um ensino de história que me dizia muito sobre o *índio* e quase nada sobre os povos indígenas. Além disso, ficou muito claro para mim, percorrendo o PROFHISTÓRIA, quanto o sentido da história que estamos ensinando para os nossos alunos é importante na própria configuração do saber histórico escolar. Igualmente ficou marcado em minhas reflexões, como os sentidos da história ensinada se transformaram radicalmente com a Constituição Cidadã de 1988. A história ensinada que antes reforçavam um discurso racista, paulatinamente passa coexistir com uma história ensinada que busca o construir o sentido de uma democracia pluriétnica, e tenha a equidade e a igualdade como valores fundamentais. Aprender com os erros e acertos dos professores do passado e, de alguma maneira, tentar encontrar caminhos para mudar a minha prática como docente. Tais fundamentos me pareceram serem os mais potentes critérios para iniciar a produção deste estudo de um produto educacional em que acredito.

Assim, nos capítulos a seguir, inicio buscando uma compreensão sobre como os especialistas da educação entendem o saber histórico escolar, para assim e delimitar meu objeto de análise. Desta maneira, tento construir aqui um breve estado da arte sobre o meu objeto de estudo, o saber histórico escolar, e perceber os limites e as possibilidades de historicizá-lo. Recorro a alguns estudos sobre a sociologia do currículo, para compreender como os mesmos são estabelecidos nos debates teóricos sobre a relação de poder que existe no currículo e quais as possibilidades de se pensar como estudar essa relação entre os saberes científicos e os saberes trabalhados pelos professores no espaço escolar. Em seguida recorro a alguns teóricos da didática, para perceber como os mesmos entendem a relação entre o saber

escolar e o saber de referência. Recorro ainda a alguns estudos sobre formação de professores, que creio serem interessantes, para complementar a minha análise. Igualmente tento perceber outros estudos que já trataram da dimensão histórica das disciplinas escolares, e em especial a história. A partir daí, tentei buscar autores que trazem estudos cujo o objeto é o ensino de história e como tais autores trabalham as diversas possibilidades de tratá-lo: a relação entre ensino de história e currículo, a história do ensino de história no Brasil, as narrativas históricas ensinada ou mesmo a articulação entre a disciplina história e outros saberes.

Em um segundo momento deste capítulo busco apresentar minhas referências sobre os estudos de racismo estrutural. Para isso aponto alguns estudos históricos, sociológicos, filosóficos que me forneceram bases para refletir sobre a temática. Além de tentar apontar alguns autores sobre as relações étnico-raciais dentro da escola, que me serviram de apoio para pensar a questão do racismo na mesma, e principalmente refletir sobre as relações étnico-raciais na história ensinada. Tais referências me serão muito caras para a compreensão do terceiro capítulo, pois ele traz os autores que discutem o ensino da história indígena no Brasil, da aprovação da lei 11.645/2008, e sobre as possibilidades que ela proporciona ao professor.

Em uma terceira parte do primeiro capítulo busco apresentar as bases metodológicas que sustentam a arqueologia do saber histórico escolar que me propus a fazer no segundo capítulo deste trabalho, apresentando meus referenciais metodológicos, fontes e aporte teórico. Que farão a sustentação do meu segundo capítulo.

No segundo capítulo, busco analisar os discursos sobre os *índios* na narrativa histórica escolar. Para tanto, selecionei quatro discursos de professores de história elaborados em momentos distintos de nossa história, minha intenção é construir uma arqueologia do saber sobre tais discursos, tentando perceber regularidades, distorções e rupturas, o que Foucault coloca como formações discursivas, no discurso sobre o *índio*. A partir deste capítulo, pude perceber como o *índio* foi mobilizado ao longo do tempo e quais sentidos de história ele ajudou a construir nas narrativas das histórias ensinadas. Percebi também como o saber histórico escolar, no Brasil, se constituiu como um lugar de fronteira desde as origens da disciplina. Tendo o discurso sobre o *índio* um lugar de diálogo de saberes desde estes primórdios.

Por fim, no terceiro capítulo apresento uma análise sobre as perspectivas atuais do ensino de história dos povos indígenas no Brasil. Tento perceber os impactos que a

Constituição de 1988 teve sobre o arcabouço legal e curricular do ensino de história nesta temática, e como os estudos na área da educação compreendem os avanços sobre a implementação dessas mudanças. Busco ainda apresentar uma historiografia que se consolida a partir da década de 1990 que trazem novos olhares sobre a temática indígena brasileira, e quais apostas de sentido acredito serem interessantes a se trabalhar.

Neste terceiro e último capítulo, por fim, delimito meu produto educacional - “Itinerários de Formação: subsídios para um ensino das histórias dos povos indígenas do Brasil nas escolas dos kraís.” Uma proposta de currículo para um curso de formação de professores de história que trabalhe abordagens sobre a capacitação para a lei 11.645/2008, que pode ser usada como base para um curso de curta duração para a formação de professores, como também adaptada para uma disciplina de um curso de licenciatura que trabalhe o ensino de história e os povos indígenas do Brasil. E assim, a partir de toda essa reflexão construída nesta dissertação, ouvindo o que intelectuais indígenas tinham a dizer sobre o ensino de história, buscando o que os especialistas no campo do ensino de história tinham a dizer sobre as dificuldades em avançar com a aplicação da lei 11.645/2008, e trazendo o que consegui reunir de historiografia mais atualizada sobre a temática, busquei contribuir com a formação de colegas professores, que assim como eu, se propuserem a tentar construir um ensino de história antirracista, que valorize a diversidade étnica brasileira e que humanize mais o nosso passado.

1. Referencial teórico-metodológico

1.1. Meu objeto: o saber histórico escolar

Entres os autores da sociologia da educação, a temática sobre os saberes escolares já é estudada há meio século. Quem primeiro delimitou a temática foi Raymond Williams (1961) que analisou o que chamou de “seleção cultural escolar”. O autor britânico, traz à tona a possibilidade dos estudos da cultura imaterial comum a toda a sociedade, a superestrutura, superando a ideia de que a cultura de uma sociedade é elaborada unicamente pelas classes dominantes, tida como a única capaz de produzir uma cultura autêntica. Em sua concepção, não cabe a separação entre cultura erudita e cultura popular,

Cada geração de um mesmo país recebe de herança uma tradição intelectual e artística, de alcance universal, como produto de diferentes classes sociais. Por maiores que sejam os embates, nunca é absoluta a distinção entre cultura burguesa e cultura operária (LOPES, 1997, p.80apud.WILLIAMS, 1961)

Para Williams (2011a, 2011b) há um longo processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados produtos culturais (bens comuns) pelas classes dominantes. Essa apropriação serve como forma de distinção e perpetuação do poder sobre as classes sociais menos favorecidas economicamente que formam uma sociedade, ainda que não seja absoluta a distinção dos saberes presentes na escola que pertençam as classes dominantes e as classes operárias. Tal processo Williams (2011b, p. 54) chama de “Tradição Seletiva”.

Corroborando com esta análise, Michel Young (1971) propõem uma sociologia do currículo como o estudo do processo pelo qual os grupos dominantes exercem o controle sobre grupos subalternizados. Onde a eleição do conhecimento a ser ensinado, são tidos como instrumento de dominação. Mais tarde, FORQUIN (1992, 1993), dialogando com Williams, propõe pensar o currículo como um dos elementos dessa tradição seletiva, o que denominou como seleção cultural escolar. Forquin delimita mais a ideia de tradição seletiva colocando que

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição ‘dominante’ ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual. (FORQUIN, 1993, p. 36)

O sociólogo francês, coloca o currículo como objeto de análise, buscando entender como essa tradição seletiva é reproduzida e apropriada pelas escolas. A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço

configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (FORQUIN, 1993).

Além de trazer o foco para tais questões, configura-se dentro do campo a percepção de que os saberes escolares possuem uma natureza própria que o difere do saber acadêmico de referência do mesmo.

Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola (FORQUIN, 1993, p. 16-17).

Nesta mesma direção apontam os estudos de Goodson (1990,1998) quando coloca que a emergência de algumas disciplinas nos programas universitários na sociedade inglesa, a partir das necessidades da disciplina escolar. Mais do que enxergar o currículo como um instrumento de dominação do saber, e por consequência o saber escolar como um saber traduzido, Goodson traz à tona a perspectiva de que o currículo, e com eles os saberes escolares, como uma “construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” (1998, p.67), o autor inglês chega mesmo a sugerir que a adoção do conceito “matéria escolar” para melhor especificar a natureza do saber escolar frente a ideia de disciplina escolar, que, para ele, remete ao saber acadêmico e a estrutura universitária.

Os processos de seleção cultural que emergem da escola passaram então a ser objeto de análise por diversos acadêmicos, autores como Young (1971), Apple (1982), Chervel (1990), Goodson (1998), numa perspectiva sociológica e sócio-histórica. Esta Sociologia do currículo abriu questionamentos sobre quais saberes existem dentro do espaço escolar, por que eles foram eleitos como currículo, de que maneira a cultura perpassa a escola, quais as repercussões sociais e políticas dos saberes selecionados, quais ocultamentos e ênfases existem dentro destes saberes e o papel da cultura escolar na memória coletiva, nas constituições das identidades sociais e na reprodução das relações de poder.

Igualmente pesquisas no campo da didática articulam um debate semelhante sobre o processo que ocorre no movimento do saber de referência para o saber escolar. Destaco os estudos de Chevillard (1991) que colocam o saber escolar como foco analítico e reconhece uma lógica própria no mesmo, devido à natureza pedagógica fim da ação do professor.

Chevallard trabalha com o conceito de “sistema didático”, um sistema que liga docente, alunos e saberes. Ao decompor esse sistema, Chevallard coloca “o saber” como objeto de investigação. Dialogando o conceito de “transposição didática” proposto por Verret (1975) com o conceito de contrato didático, e o coloca como o movimento de passagem do saber acadêmico, que ele chama de saber sábio, para o saber ensinado.

Para ele, para que o saber ensinado seja possível, ele deverá ter sofrido certas deformações¹ que o torna apto a ser ensinado. O conceito de transposição didático permitiu a constituição do campo científico da didática². Chevallard destaca também que a transposição didática é um movimento que tem início antes da ação realizada pelos professores.

“Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização.” (MONTEIRO, 2003, p. 15, apud. CHEVALLARD, 1991)

Buscando um contraponto Michell Caillot (1996) coloca que nem todo saber de referência dentro da prática docente é necessariamente acadêmico. Para o professor francês, o modelo proposto por Chevallard é problemático, e quando muito atende apenas às disciplinas de matemática e ciências³. Caillot reivindica a ideia de que saberes e práticas sociais são tão legítimas quanto o saber acadêmico de referência na constituição do saber escolar.

Astolfi e Develay em seu “A didática das Ciências” (1990) são autores que, igualmente, buscaram contribuir com o debate em torno da epistemologia do saber escolar e o processo da transposição didática. Em sua defesa da Didática como ciência aponta que um de seus objetos de estudo são os conteúdos de ensino.

“sua história, suas retificações respectivas, as modalidades de sua introdução no ensino. Examina o funcionamento social desses conceitos, as práticas sociais às quais eles remetem... As idéias de tramas conceituais, de níveis de formulação, de transposição didática, de práticas sociais de referência estão aqui presentes” (ASTOLFI; DEVELAY, 1990, p.13)

Assim, entres estes autores,

a designação de um elemento do saber sábio como objeto do ensino modifica-lhe muito fortemente a natureza, na medida em que se encontram deslocadas as questões que ele permite resolver, bem como a rede relacional que mantém com os outros conceitos. Existe assim, uma "epistemologia escolar" que pode ser distinguida da

¹ Expressão usada por ele.

² MONTEIRO, 2003.

³ O sistema didático proposto por Chevallard foi construído pautados em dados de sua pesquisa com professores destas disciplinas.

epistemologia em vigor nos saberes de referência (ASTOLFI; DEVELAY, 1990, p. 48)

Astolfi e Develay propõem uma análise que distingue o saber acadêmico do saber ensinado, ou seja, que existe um processo de transposição didática que faz do professor um produtor de um saber que tem epistemologia própria. Que tem natureza diferente do saber sábio.

a escola nunca ensinou saberes ("em estado puro", é o que se desejaria dizer), mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre uma lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas. Deste ponto de vista, as transformações sofridas na escola pelo saber sábio devem ser interpretadas menos em termos de desvio ou de degradação sempre em geração (ainda que isto exista, como vimos anteriormente) de que em termos de necessidade constitutiva, devendo ser analisada como tal. Pois, reunindo um currículo, todo conceito científico se integra numa nova economia do saber: ele deve poder designar alguma coisa que possa ser aprendida (um "texto do saber", diria Chevallard), deve abrir um campo de exercícios para produzir ou permitir conceber sessões de trabalhos práticos ... E também características e exigências que não existiam no contexto do saber sábio. (ASTOLFI; DEVELAY, 1990, p.51-52)

Entre tais autores da didática, a escola atua como um ponto de recepção e reprodução do saber de referência externo a ela, o professor é colocado então como um intermediário desse processo. Para Chevallard a transposição, pela sua natureza, despersonaliza, simplifica e traduz o saber escolar, para Astolfi e Develay o saber escolar, deve ser pensado não como uma degradação do saber acadêmico e mais como uma mobilização de saberes diversos que criam um saber de epistemologia própria.

Uma importante contribuição ao debate em torno da relação entre o saber acadêmico e o saber escolar é a conceitualização por Lopes (1997) de mediação escolar. Retornando aos estudos do currículo, ela propõe a abordagem conceitual de mediação didática

Defendo que o termo transposição didático não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo "mediação" em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. (LOPES, 1997, p.106)

Assim, Lopes retorna o debate da relação entre os saberes, reconhecendo a epistemologia própria. Seu conceito de mediação escolar, aposta numa análise que reconhece no saber produzido na escola uma dialética própria.

Me limitei aqui a trazer as perspectivas de diferentes autores da sociologia do currículo e da didática que trabalham com os saberes produzidos na escola, e os processos

discutidos em torno da consolidação, ou não deste saber. Por que me sustento na perspectiva de que o saber escolar tem uma epistemologia própria, que é um saber com características próprias que dialogam saberes que vão além das ciências de referência. Antes de prosseguir, coloco aqui ainda o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que ao estudarem a questão da formação docente, se propuseram a estudar os saberes dos professores

“O saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e pedagogia) e os saberes da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.216)

Para os referidos autores a prática docente é articulada por diversos saberes que extrapolam o saber acadêmico de referência. A própria definição de saberes das disciplinas dos autores é mais ampla, pois os conceituam como “os saberes sociais selecionados pelas universidades.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.220)

“esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento (...)tal qual encontram-se hoje integrados – sob a forma de disciplinas – a universidade, no quadro de faculdades e de programas de formação docentes.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220)

Igualmente é importante salientar o que os autores compreendem como saber curricular e o saber de experiência. O primeiro definido como os

Discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita. Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o(a)s professore(a)s devem aprender e aplicar. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220)

E o segundo como “saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio[...]” (p.220). Assim, os saberes escolares são frutos da articulação de múltiplos saberes, transmitido pelos professores em suas práticas. Para tais autores, a divisão social do trabalho erudito nas sociedades modernas coloca esses saberes numa posição subalterna frente aos produtores destes saberes, a universidade. Desta maneira, o professor é tido socialmente como um transmissor do saber, que reproduz e simplifica saberes (disciplinares e curriculares) constituídos alheios ao cotidiano da sala de aula. É importante destacar que tais autores defendem a tese de que as mudanças nas estruturas da sociedade, nas ideologias das ciências educacionais, e nas transformações das políticas educacionais e curriculares colocam, hoje, a necessidade de se reconhecer e estudar o saber escolar como um saber de epistemologia própria.

O trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), coloca um importante elemento para a compreensão do objeto de estudo, o saber histórico escolar. Ele realça a ideia de que parte do saber produzido pelo docente em contexto escolar é externo ao currículo prescrito, mas que igualmente, na prática do cotidiano o professor produz currículo com os saberes que ele articula para ensinar.

É importante destacar que Raymond Williams, Forquin e Cailliot e Lopes fazem um estudo sociológico do currículo. Chevallard, Astolfi e Develey apresentam estudos de didática, pautados principalmente em estudos sobre o ensino de matemática e o ensino de ciências. Tardif, Lessard e Lahaye constroem sua análise a partir da reflexão da formação docente. Em todos estes autores existe uma afirmação na necessidade de se definir o saber escolar como um saber de epistemologia própria.

É necessário, então, afinar o nosso olhar, e buscarmos entre os autores os debates sobre o saber histórico escolar, sua historicidade e saberes que o compõem. Dominique Borne (1998) foi pioneiro na França, ao estudar as origens do saber geográfico e histórico escolar no seu país a partir da III República, seus programas, horários e conteúdos disciplinares, além do perfil dos primeiros professores destas disciplinas. Annie Bruter (2006) traz reflexões sobre o ensino de história no período da Revolução Francesa.

No Brasil o debate em torno do saber histórico escolar e sobre a história do ensino de história vem se consolidando nas últimas quatro décadas⁴. Trabalhos de Monteiro (2003, 2005, 2007, 2012, 2015), Monteiro e Penna (2012), Gabriel (2006, 2012, 2013, 2014), Gabriel e Monteiro (2014), Gabriel, Ferreira, Monteiro (2014), Bitencourt (1993, 1994, 2007, 2008a, 2008b, 2013), reconhecem no saber histórico escolar uma epistemologia própria e um sentido próprio, a trazem diferentes perspectivas sobre como abordar o tema.

Circe Bittencourt também trouxe grandes contribuições sobre o debate em torno do saber histórico escolar, diversos de seus trabalhos pesquisou como o saber histórico escolar se constituiu no Brasil. Para ela

a história escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares. (BITTENCOURT, 2008b, p.33)

Para ela a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas não devem ser entendidas como um processo mecânico e linear, mas sim como complexa e repleta

⁴ BITTENCOURT, 2008b, p.59

de hiatos. Muito distante da ideia de um processo mecânico e linear, como sugere a teoria do descompasso de Manuel Salgado Guimarães (2009); para ela

A escola, por sua vez, também é concebida ou como o “lugar” privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, embora conte com vários agentes em seu interior, não tem autonomia suficiente para a criação, constituindo espaço privilegiado da reprodução (política, ideológica e acadêmica), cujo sucesso depende de sua capacidade de adaptar convenientemente o conhecimento produzido fora dela. (BITTENCOURT, 2008b, p.50)

Para ela “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos, assim, uma análise mais profunda nesta epistemologia é importante. Neste sentido os trabalhos de Gabriel e Monteiro, oferecem interessantes possibilidades de análise e reflexão sobre a narrativa da história ensinada e sobre o saber histórico escolar. Tais autoras fornecem referencial conceitual bastante profícuos para este trabalho.

Carmem Teresa Gabriel e Ana Monteiro apontam ainda a importância de se estudar a narrativa da história, como elemento constituinte do saber histórico escolar. Fazem uma aposta na articulação da

“perspectiva histórica com a sociológica e a epistemológica de forma a dar conta do desafio de estudá-lo como um conjunto de conhecimentos selecionados e um conjunto de práticas e rituais associados à transmissão desses conhecimentos. Nesses estudos, o conceito de conhecimento escolar foi reconceitualizado, em articulação com o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e passou a ser operado considerando a especificidade de sua elaboração epistemológica no contexto da cultura escolar e a potencialidade heurística de sua utilização como categoria de análise de questões do âmbito do “ensino de”, ou seja, questões que articulam a didática e o currículo” (GABRIEL, MONTEIRO, 2014, p. 11)

As duas professoras então indicam como caminho o estudo das “narrativas históricas” dentro do ensino de história. Gabriel e Monteiro destacam ainda que a narrativa da história ensinada como objeto de análise, permite uma reflexão tanto sobre como o professor, agente emissor da narrativa, incorpora a historiografia e a teoria da história em sua abordagem, como também os mecanismos de mediação didática articulados nesse processo. Estas análises permitem pensar a história ensinada, e a narrativa da história como elementos chaves para a compreensão do saber histórico escolar.

Neste caminho Monteiro (2012) propõem o conceito de “lugar de fronteira”, reconhecendo no professor um mobilizador de diversos saberes para constituir, junto aos alunos, o saber escolar. Por consequência o uso de instrumentais analíticos dos estudos de

currículo, didática, teoria da história ou mesmo outras ciências para a análise da construção do conhecimento escolar é possível e necessária.

Contrastar o saber escolar com o saber acadêmico permite identificar as transformações e as características, principalmente na sociedade atual, onde as ciências constituem um corpo sistematizado de conhecimentos, elaborados a partir de critérios rigorosos quanto aos aspectos de ordem teórico-metodológica, e onde o saber escolar vai buscar legitimidade. (MONTEIRO, 2012, p. 16)

O que busquei até agora foi construir uma breve revisão apontando como o debate em torno da especificidade do saber histórico escolar, como ele é produzido na sala de aula a partir do professor pela mediação escolar, e que dele se origina uma narrativa própria da história - A história ensinada. Este saber histórico escolar não é apenas uma deformação ou simplificação do saber acadêmico de referência, mas um saber que surge na mobilização pelo professor de diversos saberes e práticas diferentes, e entre eles o saber histórico acadêmico.

Assim, busco igualmente sustentar a ideia de que é possível fazer uma história sobre como os professores de história foram construindo as suas narrativas da história escolar ao longo do tempo e como nestas narrativas são construídas as representações dos indígenas. Para isso busquei, textos e trabalhos de autoria de professores sobre a sua narrativa da história ensinada. Considerei como fonte primária para formar um corpo de documentos inicial composto por livros didáticos escritos por professores, currículos, planos de aulas, provas e relatos de professores e alunos.

Bittencourt apresenta importantes referenciais para estes estudos. Suas obras “Identidades e ensino de história no Brasil” (2007), “Ensino de história: fundamentos e métodos” (2008a), Livro didático e saber escolar: 1810-1910” (2008b) apresentam importantes referenciais para a seleção do recorte de temporalidade. Sobre a temática indígena em sala de aula, seu trabalho, “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos” (2013), sobre como a presença indígena se faz presente e esquecida na história ensinada foi, igualmente, um importante referencial. Sua abordagem sobre como os indígenas foram retratados nos manuais escolares ao longo do século XIX e início do XX foram bases para este estudo e produto que me propondo a fazer.

1.2. A temática indígena e o ensino de história

Em busca de trabalhos que articulem a relação entre o ensino de história e racismo, ou ainda que discutam como o ensino de história trabalha o protagonismo indígena, encontrei algumas referências que ajudaram a construir a minha reflexão.

De uma forma mais ampla, os estudos de Florestan Fernandes (1972), o estudo de Abdias Nascimento (1978), o de Munanga (1994), e Munanga e Gomes (2004), Mudimbe (2013) e de Silvio Almeida (2019) e as provocações de Ailton Krenak (1999, 2019), e os estudos de Munduruku (2012), de Manuela Carneiro da Cunha (1992, 2012), de Bessa Freire (2000), de Celestino de Almeida (2010) Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2007), o trabalho de Santos Baniwa (2006), me permitiram perceber as dimensões históricas, sociais e políticas do racismo estrutural brasileiro. Ainda nessa crítica às heranças da sociedade ocidental moderna e o racismo como elemento estruturante das sociedades americanas, os estudos dos chamados autores decoloniais como Quijano (2005, 2007), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2007), e de autores que dialogam diretamente com o decolionismo como Boaventura Santos (2009), me foram muito importantes. Ressalto então que, embora eu cite diretamente poucos desses autores no presente trabalho, suas reflexões me foram fundamentais para pensar as complexidades do racismo em nossa sociedade e como o mesmo adentra a escola e outros espaços de produção de saberes.

No campo de ensino de história, a temática sobre o racismo vem crescendo muito nos últimos anos, e os estudos sobre a temática indígena no ensino de história acompanharam essa crescente. A Constituição Federal de 1988, as leis 10.639/2003 e, principalmente, a 11.645/2008 foram marcos na reconfiguração e debate a respeito da introdução de uma história afro-brasileira e indígena. Exigindo por parte dos profissionais da educação a construção de uma escola que valorize as contribuições culturais, sociais, religiosas e econômicas destes grupos ao currículo mínimo nacional. Diversos autores apontam que a legislação foi fruto de longos anos de atuação da sociedade civil organizada em torno do combate ao racismo e da valorização das identidades étnico-raciais e do reconhecimento dos seus respectivos direitos. Essa mudança no regramento que rege a escola, e principalmente rege o currículo, é também fruto dos estudos na área da educação. Desde pelo menos a década de 90, pesquisadoras e pesquisadores vêm se debruçando sobre o papel da escola no racismo estrutural ao qual nosso país está submerso. Bittencourt (1994, 2013), Edson Kayapó (2009) e Edson Kayapó e Tamires Brito (2014), Lima (2000, 2006), Gomes, (1996a, 1996b, 2005, 2008, 2012), Amílcar Pereira (2011, 2012), Gabriel e Domingues (2018), Almeida Neto (2014), Russo e Paladino (2016), são alguns dos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática.

É interessante perceber que, em todos os autores citados acima aparece a percepção de que a escola, e dentro dela o saber histórico escolar, mesmo passado mais de uma década da

aprovação da lei 11.645/2008 ainda é uma instituição que reforça o estereótipo do *índio* genérico, primitivo e preguiçoso. Igualmente os referidos autores reconhecem na lei uma mudança de sentido no ensino de história por valorizar a agência e fomentar as possibilidades de uma educação antirracista. Existe nestes referidos trabalhos um cuidado de apontar as dificuldades com a formação de professores e da ruptura do senso comum como os grandes desafios para essa mudança.

1.3. O meu problema, o índio como um discurso: A construção da pesquisa

Como o *índio* foi apresentado pelos professores de história em sua narrativa histórica escolar ao longo do tempo? A questão mais problemática, a meu ver, é a sujeição de mais de 250 povos⁵ que falam, pelo menos, 160 línguas diferentes⁶, no apelido étnico-racial “*índio*”. O professor e escritor Daniel Munduruku, coloca essa observação ao responder o que significa a palavra para os indígenas envolvidos com o movimento indígena organizado em uma palestra: “*Índio* é um apelido que nos impuseram e que nos afastou da sociedade brasileira”⁷ - é uma generalização que coloca lado a lado esquimós, mapuches, guaranis e krenaks, incas, maias e tupiniquins, tupinambás, puris e patagões. Suas origens remetem aos períodos coloniais, quando Cristóvão Colombo nomeou os povos nativos do continente recém achados como *índios*, num equívoco de localização geográfica. Considerando o papel do ensino de história é, também, construir identidades sobre o Brasil. Pensar tal sujeição no ensino de história me colocou diante da reflexão sobre como nossos discursos docentes são atravessados pelas práticas e saberes de meus colegas do passado, e o quanto o ensino de história pode agir como instrumento construtor de uma identidade excludente, caso reproduzamos tais saberes no cotidiano escolar.

Um outro elemento complexo a ser abordado na pergunta, é a questão da longa duração em que ela se propõe. O ensino de história, visto como prática e saber pode ser rastreado mesmo antes da construção da escola. As sociedades humanas possuem a necessidade de construir saberes históricos sobre si e sobre o mundo, que não se limitam ao saber histórico científico. No Brasil colonial do século XVII, por exemplo, o padre Simão de

⁵ ISA, **Povos indígenas no Brasil**, disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o

⁶ De acordo com o Censo de 2010, era mais de 160 línguas indígenas, apenas no Brasil, ‘antes da chegada dos portugueses esse número deveria ser próximo de mil’. ISA, **Povos indígenas no Brasil**, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>.

⁷ MUNDURUKU, Daniel. “*Índio é um apelido que nos impuseram e que nos afastou da sociedade brasileira*”. Material de formação do curso academia dos saberes ancestrais, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzIq6xSFrQY>. Grifo nosso.

Vasconcelos, que já havia sido professor de humanidades, Teologia Escolástica e Moral, já havia deixado sua obra “Notícias curiosas e necessárias das coisas do Brasil” (1668), referência nos colégios jesuítas Brasileiros por todo os séculos XVII e XVIII, a sua versão da história do Brasil, e nela os povos originários já eram tratados como *índios*, tupis, tapuyas e gentios. A história como disciplina escolar no Brasil existe desde 1849 (BITTENCOURT, 1993; 2008^a, 2008b) e ao longo do século XIX e do XX sofreu inúmeras transformações. Um recorte destes abre um leque de possibilidades analíticas muito grande.

Entretanto, pensar um período tão longo, apesar de trazer o risco do anacronismo e remeter o fetiche pela origem, é uma escolha que permite trazer a reflexões sobre como práticas e saberes de uma sociedade escravagista, que tinha no racismo uma política de estado, de alguma forma atravessam o tempo presente. Perceber as metamorfoses e o enredamento dos discursos em torno do saber histórico escolar ao longo do tempo, em especial sobre a questão das representações e discursos sobre os indígenas, permite uma reflexão sobre a nossa responsabilidade como professores de história de perpetuar apagamentos e ideologias raciais. E não só isso, entender as dispersões e rupturas nos discursos sobre os *índios*, ajuda a compreender como nossos colegas professores já vêm, a muito, tentando construir novos sentidos de história que sejam mais democráticos e abertamente antirracistas.

Neste ponto então com a delimitação do meu objeto de estudo, o *índio* história ensinada, me proponho a pensar a narrativa do ensino de história como um discurso. Um discurso que mantém regularidades enunciativas, pelos currículos, práticas, narrativas, deveres, exercícios e expectativas ao longo de gerações de professores. Pensar o saber histórico escolar como discurso, implica pensar que estes saberes são produzidos por professores, são discursos produzidos em espaços-tempos específicos e que somente são possíveis de serem enunciados por que os mesmos mobilizavam regimes de verdades inscritos em seu próprio tempo. A história ensinada vista como um discurso, permite perceber como diferentes professores ao longo do tempo mobilizaram diversos regimes de verdades para produzirem saberes escolares.

Para abordar este saber produzido por professores, recorri aos seus rastros de materialidade para, assim, constituir uma série a ser analisada. Tal série de discursos, inicialmente, era composta por manuais didáticos feitos por professores, livros para concursos e exames de admissão, provas, testes, planos de aulas e propostas de formação de professores, livros de história cujo o público eram estudantes normalistas e/ou professores do ensino

secundário, entrevistas para jornais e revistas que tinham como base o entrevistado ser um educador e quando possível narrativas registradas das aulas ou sobre as aulas.

Os textos do professor Durval de Albuquerque Jr. (2007, 2019); Revel (2005), Veiga-Neto (2007), Foucault (1987) contribuíram para o desenvolvimento destas reflexões. O texto, “Da lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino de história” (2019), o professor Albuquerque Jr. me possibilitou a estratégias para “tomar a escola como arquivo, como um espaço no qual resistências e práticas de criação podem estar acontecendo. (p.49)”. O professor Durval contribui no olhar com reflexões para pensar a escola como um arquivo, permitindo a perspectiva de se analisar o saber histórico escolar com um discurso. Pensar o saber histórico escolar como um discurso, permite refletir sobre como as práticas e narrativas em torno dos indígenas têm sido articuladas e mobilizados nas aulas de história ao longo do tempo.

Com base em Albuquerque Jr, busquei mais autores que me ajudassem a compreender o conceito foucaultiano de discurso. “Foucault e a educação” (2007) de Veiga-neto e a obra de Judith Revel, “Foucault: conceitos essenciais” (2003) foram importantes referenciais neste sentido, Revel aponta que o

Discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de condições historicamente determinada: (...) A "ordem do discurso" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2003, p. 37)

Permite destacar o *índio* como uma regularidade discursiva, um enunciado no âmbito dos discursos da história escolar que expressa visões externas, dos brancos, na referência aos indígenas. “Da borboleta a lagarta” (2019) igualmente, me apresentou as possibilidades de se trabalhar com o olhar de Foucault sobre como construir uma arqueologia dos saberes, sobre como os discursos são constituídos e constituem na prática do sujeito (FOUCAULT, 1987), sobre quais as possibilidades de fontes a serem usadas para analisar saber histórico escolar como discursos para fazer uma arqueologia do mesmo.

Pensar a escola como um arquivo e construir uma arqueologia do discurso sobre o saber histórico escolar traz a questão o quanto a escola absorve do saber histórico acadêmico e toda a sua dinâmica própria, como também a refletir como a sociedade brasileira acabava por expressar como regimes de verdades seu posicionamento em relação aos povos indígenas a partir de suas políticas de estado indigenistas.

Neste caminho recorri a Foucault e sua obra “Arqueologia do saber” (1987), para estabelecer uma metodologia de abordagem com relação ao meu objeto. Como critério para a regra de formação dos objetos discursivos, selecionei produtos do saber histórico escolar cuja autoria são professores de história. Busquei selecionar fontes que tinham como um de seus elementos constituintes o saber de experiência dos respectivos professores autores. Para definir a temporalidade, me pautei nos estudos de Bittencourt (2008a, 2008b), seguindo suas análises sobre as transformações na disciplina história, isto permitiu estabelecer uma série de longa duração, que vai da segunda metade do século XIX ao século XX. Como busquei material de autoria de professores e professoras de história, a série de formações discursivas permitiu a seleção de quatro enunciados cuja autoria, individual ou coletiva, são seis professores. Tais discursos selecionados a serem apresentados nesta dissertação como objeto de análise, acabaram por ser em sua maioria de manuais didáticos e de um material destinado a formação de professores.

O primeiro enunciado foi produzido por Joaquim Manuel de Macedo e publicado com o nome de “Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo” (1864) ele era destinado a atender uma demanda, uma literatura de suporte aos estudantes do real colégio secundário. O segundo foi escrito pelo professor e professor formador de professores, Rocha Pombo “História do Brasil para o ensino secundário” (1918). O terceiro enunciado discursivo selecionado foi a obra destinada aos estudantes do ensino ginásial cuja autoria são os professores do Colégio Pedro II, Roberto Accioli e Alfredo D’E Taunay e a 3ª edição do “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II” (1964). E o último enunciado destacado foi escrito pelas professoras de história Grupo-Tarefa Estudos Sociais Denize de Azevedo Franco e Ana Maria F. da Costa Monteiro, chamado “Caderno Educativo, sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio” (1988) direcionado a contribuir nos debates sobre ensino de história e currículo no período da redemocratização.

Estabelecida uma formação discursiva, busquei apresentar um estudo descrevendo as superfícies primárias existentes na emergência de cada um dos enunciados. Estabeleci, então a nomeação *índio* como um objeto discursivo, tentando perceber como o *índio* apareceu como um discursivo na narrativa da história escolar no Brasil ao longo de toda série selecionada que tiveram. Foi possível, a partir de então, estabelecer grupos de relações buscando dispersões e permanências em torno do *índio* como discurso na história ensinada.

Em cada enunciado busquei “reconstituir atrás da foto toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas. Obter as condições de emergência dos discursos de saber de uma dada época.” (REVEL, 2003, p.16) Para isso busquei “colocar meu objeto em seu campo de exterioridade”, pensando a autoria não apenas como o ponto de vista do autor, mas partindo da colocação de que os diferentes professores constituem porta-vozes de discursos que qualificam como regime de verdades e apresentam um diálogo com o contexto da contingência do momento em que o discurso foi produzido.

Entender assim a linguagem, implica entender de uma nova maneira o próprio conhecimento – agora não mais visto como natural e intrinsecamente lógico, axiomatizável, autofundado, suficiente e objetivo. O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja a longicidade é contruída, cuja axiomatização é sempre problemática por que arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos (VEIGA-NETO, 2007, p. 92)

Na construção de uma grade de especificações dentro da seriação elementos como as transformações do currículo, os debates acadêmicos – em especial os historiográficos, os pedagógicos, e antropológicos, as políticas de estado sobre a questão do indígena são regularidades que me trouxeram a sistematizar essas especificações recorrentes como formações discursivas.

O que busco na página a seguir é como as camadas dos passados vão se sobrepondo e interferindo na forma deste discurso entre professores. Perceber as dispersões e regularidades deste discurso na narrativa da história na escola. Dentro de cada enunciado me propus a fazer uma descrição dos acontecimentos discursivos. Nesta descrição apresentar: 1) as superfícies primárias de seus acontecimentos, 2) as instâncias de delimitação, 3) o que significa a palavra *índio* na iminência daquele momento, 4) como o *índio* é retratado na narrativa da história colocada pelo professor: -quais as características do sujeito, qual o seu papel no enredo narrativo, em que tempo histórico ele se localiza, 5) como o autor dialoga com o objeto discursivo.

É importante destacar a dificuldade de se trabalhar com este objeto de pesquisa. Inserido no imaginário nacional, diferente de outros objetos de estudo, a questão indígena possui uma vasta bibliografia. Para não me perder, em meio as tantas possibilidades que vão emergindo na pesquisa, tentei me ater aos nomes de cientistas, intelectuais e artistas citados no enunciado, como no caso de Martius, ou Varnhagen, Debret, Rugendas, A. F. Lemaitre, Benedito Calixto, Eduardo Sá, Ivan W. Rodrigues, Capistrano de Abreu, Karl von den Steinen, Paul Rivet, Clark Wissler, Florestan Fernandes, Carlos Brandão e Curt Nimuendajú.

A partir daí, tentei resgatar um pouco dos principais debates eruditos do período. É neste contexto que a obra de Y-Juca-Pirama de Gonçalves Dias, ou os “Apontamentos para a civilização dos *índios* bravos do Império do Brasil” (1823) de José Bonifácio, os debates em torno das raças e a opção pelo Darwinismo social e evolucionista dos historiadores e antropólogos como J. B. Lacerda (1882) da Virada do XIX e XX, a consolidação do mito da democracia racial com Gilberto Freire e seu Casa Grande e Senzala (1933), e as teorias dos ciclos econômicos de Roberto Simonsen (1932), Caio Prado Jr. (1942) Celso Furtado (1959) os debates como integrar os *índios* a nação, se protegendo pelo isolamento ou se integrando pela “aculturação”⁸ ou as discussões sobre como construir uma escola e um ensino de história mais democrático, a partir de uma pedagogia crítica, de uma renovação da historiografia e das demandas do movimento social indígena organizado.

Para a construção das instâncias de delimitação dos enunciados discursivos recorri a diversos autores para a compreensão da contingência do momento em que os enunciados foram produzidos. Bittencourt (1993, 2007, 2008a, 2008b), Mattos (1993, 2009), Schwarcz, (1999), Kodama (2005), M’Bokolo (2017), Mudimbe (2013), Almeida (2010a, 2012), Adriane Costa da Silva (2000), Bastos (2006), Queluz, (1994), Da Silva (2008, 2012), Gasparello e Villela (2009), Da Silva e Ribeiro (2016), Moreira (2017), Souza Silva (1992), Garfield (2000), Telles (1984), Andrade (2020), Bomeny (2008), Silva (2017), Araújo (2006), Cunha (2012), Munduruku (2012), Pacheco Oliveira (2016), Cabixi, (1984); Silva e Gruponi, (1995) me ajudaram a compreender tal instância do momento e apresentar um panorama sobre o que significava ser professor naquele momento em que o enunciado foi produzido e o que a historiografia e a etnologia/antropologia contemporâneas aos enunciados compreendiam como *índio*.

Ao longo do trabalho busquei sempre usar as fontes primárias, tentei sempre que possível recorrer aos textos de 1º edição. Com o avançar do Disponível no site da biblioteca digital do Senado, está os “Lições de historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1861)”; no site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin encontrei os originais microfilmados de “História geral do Brazil” (1854), “Como se deve escrever história do Brasil” (1844); e no site da Biblioteca Nacional, recorri aos originais microfilmados de “Apontamentos para a civilização dos *índios* bravos do Império do Brasil” (1823). Outros livros como o “História do Brasil – Ensino Secundário (1918), História do Brasil, 4ed. (1948) escritos por Rocha Pombo; ou “História do Brasil – 1º e 2º séries

⁸ Coloquei o termo usado na época, a pesar de acreditar que etnocídio definiria melhor a situação em contexto.

ginasiais” 3ª ed (1964), “História do Brasil para o exame de admissão” (1967) “História Geral da civilização Brasileira: das origens a atualidade (1973) escritos por Accioli e Taunay pertencem a minha biblioteca pessoal. O Laboratório de ensino de material didático da USP (LEMAD) possuem ainda algumas obras como “História do Brasil – Ensino Secundário” ed. Melhoramentos (1925) de Rocha Pombo, “História do Brasil para o terceiro ano colegial” (1958) de Taunay e Moraes; “História do Brasil para o exame de admissão” (1961) de Taunay e Accioli. No Acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores tive acesso ao “Diário Oficial 12 abril 1988 - Caderno Educativo, sugestões de atividades 19 de abril Dia do *índio*” (1988), Diário Oficial 15 jun. 1988. - Documento preliminar para discussão - proposta curricular. (1988) desenvolvidos pelo Grupo-Tarefa Estudos Sociais.

Recorri, ainda, a hemeroteca digital, para buscar informações públicas dos professores analisados, à medida que a uma profissionalização paulatina do magistério, diversos documentos que pertencem ao escolas, como listas de exame de admissão de alunos, entrevistas com professores sobre conteúdos de provas, convocatórias de concursos de contratação, entrevistas sobre reformas curriculares, polêmicas do cotidiano escolar que de alguma forma ultrapassaram os muros das escolas, propagandas de livros e cursos oferecidos pelos professores analisados, para isso concentrei minha pesquisa a informações restritamente ligadas aos professores investigados.

2. Quatro discursos de professores sobre os *índios*

Como dito anteriormente, selecionei cada uma dessas amostras de discursos, a partir de uma temporalidade apresentada por Bittencourt (2007,2008b). O primeiro enunciado discursivo selecionado foi proferido na emergência da disciplina escolar história do Brasil e do discurso monárquico sobre a identidade nacional. O segundo foi produzido no período que vai do final do século XIX e início do XX, com as mudanças ocorridas com o regime republicano. O terceiro, um enunciado constituído no período que vai de 1945 até a década de 1970 com a extinção da disciplina pelo regime militar. O último é uma amostra discursiva da década de 1980, quando na redemocratização novos sentidos de história estavam sendo criados.

Assim, definidos os enunciados discursivos a serem analisados, “Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo” (1864), “História do Brasil para o ensino secundário” (1918), “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II” (1964) e o “Caderno Educativo, sugestões de atividades 19 de abril Dia do *índio*” (1988), busquei compreender como o objeto discursivo *índio* foi tratado em cada momento, quais possíveis sentidos eles articulam, quais saberes mobilizam em torno desse objeto.

Ainda que tais discursos selecionados sejam em sua maioria livros didáticos para o ensino secundário, tive o cuidado de não me prender a exclusivamente na fonte primária inicialmente destacada, buscando outras referências produzidas pelos professores autores dos discursos para assim poder entender o discurso no jogo da sua circunstância. Desta maneira, além dos materiais didáticos, recorri a outras fontes que, de alguma forma, contribuíram para a construção das superfícies primárias dos eventos à época da produção do enunciado analisado. Fontes como outras obras cuja a autoria fossem as mesmas dos professores, propagandas de tais obras, entrevistas, colunas de opinião que pertenceram aos professores autores dos discursos em jornais de sua época, editais de convocação, reformas curriculares, me ajudaram na construção dessas superfícies primárias dos enunciados. Assim busquei me aproximar, consciente das dificuldades deste movimento metodológico, do lugar de fala dos professores analisados.

A partir seleção de enunciados, tratei de buscar uma seriação destes discursos sobre os *Índios*, buscando estabelecer séries, unidades, perturbações e rupturas. E a partir daí foi possível construir o que Foucault chama de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (Foucault, 1987, 43.)

Desta maneira, ao final de cada enunciado discursivo, busquei perceber como o *índio*, como discurso proferido pelos professores, apresenta permanências, rupturas e distorções em relação aos enunciados anteriores, tentando construir ao final um panorama mais amplo com as diversas camadas de discursos que existem na história ensinada hoje.

O que busco construir neste capítulo é apresentar quatro enunciados discursivos proferidos por professores de história em diferentes momentos da existência do saber histórico escolar e tentar identificar quais as formações discursivas perceptíveis a partir destes enunciados.

2.1. O professor Joaquim Macedo

O primeiro discurso sobre o *índio* a ser analisado trabalho é aquele do Livro “Lições de história do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Compêndio para os alunos do quarto ano” escrito por Joaquim Manuel de Macedo, no ano de 1861, escrito pelo professor da renomada instituição de instrução secundária da Corte, o Imperial Colégio Pedro II. Foi um dos primeiros manuais de história destinado ao público escolar. O motivo que me fez selecionar esta obra como fonte de análise discursiva, é que como atesta o autor, a mesma é fruto de seu magistério. É na prática escolar que a obra se justifica. Já nas primeiras linhas Macedo coloca:

Professando desde alguns annos a Historia do Brazil no Imperial Collegio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiência que e fazia sentir a falta de um compendio dessa materia que fosse escripto e methodizado de harmonia com o systema de estudos adoptado naquelle importante estabelecimento”. (MACEDO, 1861, p.5)

Seu compêndio é desta forma, colocado pelo autor, uma necessidade da ausência de material adequado. É provável que essa seja uma forma de propaganda da obra, mas igualmente reconhecível que Macedo escreve com base na sua experiência docente, e deixa claro em suas primeiras palavras. É na prática da docência que a razão de ser da obra se

constitui e é no professorado que sua narrativa da história foi feita, ou com as suas palavras: “Assim não nos apavôna a pretensão de ter escripto couzas novas; adaptamos apenas ao methodo que empregamos.” (MACEDO, 1861, p.6)

O lugar de fala de Macedo também ajudará a compreender o seu texto. Nascido em Itaboraí começou sua carreira no Imperial Colégio Pedro II como docente de História Antiga em 1846, mais tarde, em 1849⁹, a de história do Brasil e Coorographia. No contexto de lançamento da obra, já possuía então em torno de pelo menos 25 anos de prática docente. Devido ao prestígio de Macedo, já famoso pelo romance ‘A moreninha’ (1844) e por ser professor dos filhos da princesa Isabel, além de membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), além de ter sido deputado de província 1854¹⁰, tanto as “Lições” como outros textos deste autor seriam:

Obras de grande repercussão didática. [...] obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no Conjunto das nações civilizadas. (MATTOS, 2009, p.60)

A instrução não era para todos, principalmente a instrução secundária realizada pelo colégio em que trabalhava o dito professor. As aulas do ensino secundário a que se destinava o discurso presente nas “Lições”, foram constituídas para os jovens brancos, livres e proprietários de escravos. Neste contexto de uma sociedade escravocrata, oligárquica e monárquica, a disciplina História, “tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado.” (BITTENCOURT, 1993, p.8.)

A obra aqui analisada foi produzida em 1861, era destinada aos estudantes do 4º e do 5º ano do ensino secundário e foi adaptada e reeditada até pelo menos 1924, acompanhando todas as reformas curriculares desse período¹¹. Mais tarde a obra ainda seria adaptada por Antônio Alvares Pereira Coruja ao processo de letramento das escolas de ensino primário em (1873)¹², e em 1907, seria adaptada pelo Conselho Superior da Instrução pública para uso das escolas do ensino primário.

O projeto nacional de Pedro II envolvia estimular junto as oligarquias nacionais a pensar numa história do Brasil que a colocasse no hall das civilizações. Em seu reinado

⁹ MATTOS, 1993. P. 60.

¹⁰ BOSISIO, Rafael de Almeida Daltro. **Biblioteca Nacional**. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/joaquim-manuel-de-macedo/>

¹¹ 1862, 1870, 1876, 1878, 1881, 1901

¹² Bastos (2006) aponta que o professor Coruja teria publicada a primeira adaptação do Lições de história do Brasil para o ensino primário em 1855.

consolidou-se a ideia de um país de muitos povos convivam sob o reinado da herança civilizatória portuguesa, ao mesmo tempo em que o problema da miscigenação e o da escravidão começavam a ameaçar a ordem civilizatória. Esse é um debate que reverbera em meio as elites escravocratas, nas novas artes, literaturas e ciências e nele o *índio* surge na iconografia do estado nacional. (SCHWARCZ,1999) É interessante indicar que Macedo não se furta em se colocar nesses debates em sua escrita. Buscarei a seguir destacar três posicionamentos que envolviam os povos originários, ao longo do século, que são recorrentes na escrita do professor.

O primeiro se relaciona com a própria origem da historiografia brasileira que se confunde com a do IHGB. A época, composto “da ‘boa elite’ da corte e de alguns literatos selecionados, que se encontravam sempre aos domingos e debatiam temas previamente escolhidos, o IHGB pretendia fundar a história do Brasil” (SCHWARCZ, 1999, p.198). É importante deixar claro que pela perspectiva dessa boa elite imperial, a questão das raças era de vital importância para a continuidade do império. A nova face da civilização brasileira teria de construir um modelo de nacionalidade focada numa ordenação harmônica entre as raças, onde a branca lideraria na figura destes grandes heróis as outras ao caminho da civilidade.

Anos antes, em 1844, Von Martius recebe o prêmio pelo concurso sobre “Como se deve escrever história do Brasil”, e pondera como a história dos habitantes originários de nossas terras deveria ser escrita. Como o *índio* deveria configurar na nossa história? O intelectual mesmo responde,

Se os pontos de vistas gerais aqui indicados merecem a aprovação do historiador brasileiro, êle igualmente deverá encarregar-se da tarefa de investigar minuciosamente a vida e a história do desenvolvimento dos aborígenes americanos; e estendendo as suas investigações além do tempo da conquista, perscrutinará a história dos habitantes primitivos do Brasil (MARTIUS,1844)

E ainda considera que: “o triste e penível quadro, que nos oferece o atual indígena brasileiro, não é senão o resíduo de urna muito antiga, posto que perdida história” (MARTIUS,1844).

Ainda que ganhador do concurso, Martius se notabilizara mais com seus trabalhos pela expedição naturalista que relatara em seus “Viagens pelo Brasil com Spix” e suas obras sobre a flora Brasileira, “a Historia naturalis palmarum” (3 vols.; Munique, 1823-1850)¹³. O Autor Bávaro, ainda reservou esforços para escrever um tratado sobre “O estado de direito entre os autóctones do Brasil” (Munique, 1832; reimpressa pelo autor em Leipzig, 1867) “Natureza, Doenças, Medicina e Remédios dos *Índios* Brasileiros” (1844), marcando seus trabalhos

¹³ Que publicaria de 1823 até o final de sua vida.

como referências trazendo o *índio* como temática aos estudos científicos de então. Por um lado, trazia a evidência a temática sob a ótica da história e da etnografia da linguística, da mitologia, da teogonia, e da geogonia, por outro colocava os povos americanos numa condição de infantilidade e primitivismo racial, e numa condição de degradação e vias de extinção. Martius era um dos adeptos de que as questões ambientais fizeram que os habitantes das selvas se degenerassem.

Macedo, em sua descrição sobre “*os usos e costumes dos povos*” faz questão de reforçar “Todos estes usos e costumes denunciam um povo na sua infância, homens rudes e selvagens, alheios à civilização; mas de nenhum modo apenas um grão acima do bruto, e incapazes de alguns nobres e generosos sentimentos. (MACEDO, 1861, p.64).

Em sua Vª lição, após fazer uma descrição sobre a riqueza natural do Brasil considera:

no meio porém de toda esta brilhante e opulenta natureza, de todas estas proporções gigantescas, que tanto excitaram a ambição européia, cumpre reconhecer que aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil o que se apresentou menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vasta região. (MACEDO, 1861, p.58)

Em “Lições”, seguindo os apontamentos de Martius em “Como escrever a história do Brasil”, Macedo reserva um capítulo inteiro destinado aos povos originários. Sendo por certo esta a lição que mais se destaca. Primeiro, por que é a única que possui três Quadros Synópticos, em contraste com as demais lições, que tinham todas um quadro apenas. Em toda a obra, a narrativa da história é tecida numa trama com personagens, datas e feitos. Todas as lições do professor terminavam com um Quadro Synóptico com o resumo da apresentação. Apenas duas lições apresentam uma exceção a este formato, as Vª e VIª.

Na Lição V.ª – “O Brasil em geral: povos que o habitavam na época do descobrimento” o professor faz uma síntese do que considerava ser os Povos que habitavam as costas, com base em seus estudos como membro do IHGB. Entre os principais argumentos que os alunos deveriam memorizar presentes no Quadro Synóptico Vª parte primeira, eram: as suas características físicas - traçando paralelos a “raça mongólica”, seus costumes – destacando a nudez, antropofagia, alimentação, a descrição física de seus usos e ornatos, de suas armas, a descrição de seus instrumentos musicais, de seus vícios e suas virtudes ressaltando seu ímpeto pela vingança e a sua inocência. Tal exposição se assemelhava muito aos modelos descritivos dos naturalistas, parte da perspectiva de que a natureza aqui nos trópicos era exuberante em contraste com os povos em degeneração.

Ao mesmo tempo, a segunda parte do quadro Synoptico da lição Vª, destacam características que dialogam bastante com a nascente etnografia debatida dentro do IHGB à

época (KODAMA, 2005). Destaca neste quadro os costumes; as relações matrimoniais, ressaltando a poligamia e separação; as relações de maternidade e paternidade; as ocupações do dia-a-dia e os funerais. Questões como a divisão social do trabalho, ou os ritos de mudança de fase na vida são referenciadas. A última parte do Quadro Synoptico da lição V^a, fará uma síntese sobre as relações sociais dos mesmos. É apresentado uma divisão da diversidade indígena em duas grandes nações, os Tupys e os Tapuya. Eles são classificados como seres que vivem em Hordas, também chamadas de cabildas; destituídos de governos; possuidores de alguma indústria, arte e ciências, ainda que marcadas pelo atraso; além de colocarem as guerras e a antropofagia como elemento central.

Neste mesmo período, outro autor diretamente citado por Macedo, possuía uma posição distinta. Varnhagen, por sua vez, deixou claro em sua “História Geral do Brazil”

Para fazermos porém melhor idéa da mudança occasionada no paiz pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma noticia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbarie e de atrazo. De taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia. Nem chronica de seu passado, se houvesse meio de nos ser transmittida, mereceria nossa attenção mais do que tratando-se da biografia de qualquer varão, ao depois afamado por seus feitos, os -contos da meninice, e primitiva ignorancia do ao depois heroe ou sabio. A infancia da humanidade na ordem moral, como a do individuo na ordem physica, é sempre acompanhada de pequenez e de miserias. (VARNHAGEN, 1854, p.108)

A visão de Varnhagen era relativamente comum à época, pelo menos entre as elites oligárquicas, que já vinham debatendo as questões indígenas desde os períodos que antecedem a independência¹⁴. Os mesmos deveriam ser amansados, como recorrentemente dito à época. Como descreve em João Ramalho, “exerceo sobre eles [os Nativos] o poder que lhe devia proporcionar a superioridade do homem Civilizado” (MACEDO, 1861, p.39). A própria moral histórica presente nos “Lições”, que se propõe a reconstruir as origens da civilização brasileira e contar os grandes administradores coloniais, e suas principais dificuldades em fundamentar um projeto colonizador aqui, corroboram com essa ideia. Os personagens nativos americanos, em suas tramas, ou aparecem como terríveis inimigos selvagens, traiçoeiros e antropófagos, o que os marcam como grandes inimigos ao estabelecimento das capitâneas hereditárias; mas que aos poucos ao longo da história, e principalmente depois da aparição dos personagens jesuítas Nóbrega e Anchieta vão sendo amansados e catequizados.

Por outro lado, Macedo traz em sua narrativa elementos que chamam a atenção. Ele nomeia personagens históricos indígenas em sua narrativa. Aqui há de se destacar a prática de

¹⁴ MOREIRA, 2010.

ensino muito comum a época de fazer avaliações orais, exigindo a memorização de datas e personagens históricos, além disso, como aponta Bittencourt (2008b) era recorrente no período a construção de uma história ensinada dos grandes personagens da história pátria. Diferente de como ele trata a população indígena ao longo da obra – *Gentios* -, estes cinco indivíduos são nomeados, sendo que 3 deles figuram nos resumos mais importantes dos quadros *synópticos* das lições IV^a e X, e um deles é uma mulher, citada corriqueiramente no texto. O primeiro foi Taberyçá, que na sequência da história é identificado “ser um dos maiores da tribo que habitava em Piratininga” seu principal feito e acontecimento “liga-se aos portugueses em S. Vicente, e presta-lhes serviços” e o mesmo foi localizado no tempo pelo autor em 1532. Mais tarde seu nome sua conversão é explicada e ele é citado como Martin Affonso Taberyçá, cujo o principal atributo era ser convertido e famoso, e que teve como principal acontecimento ligado ao seu nome, de “defender a povoação de S. Paulo que em grande parte lhe deve ter escapado ao furor “dos tamoyos confederado” em 1562. O segundo personagem nomeado, é Martin Affonso Ararigboya, seu atributo é ser um *índio* convertido, e o principal acontecimento em que está envolvido foi ir “do Espírito Santo acompanhando Mem de Sá que vá em socorro de Estácio de Sá contra os franceses do Rio de Janeiro” em 1566 ou 1567. Fica evidente nestes dois personagens, que o *índio* a ser destacado e nomeado é aquele que foi catequizado e sujeitado aos colonizadores. O outro personagem nomeado, é Jagoanharo cujo principal atributo destacado foi ser um “terrível chefe de uma horda selvagem” que “ataca com muitos outros gentios a povoação de São Paulo”, em 1562, Jagoanharo, aparece ao longo das lições, também, como o sobrinho de Taberyçá que o tentou a se aliar aos Tamoyos.

É interessante que este talvez seja o único nativo americano identificado entre os personagens destacados nos Quadros *Synópticos* que não foi convertido ao cristianismo. Nem mesmo, “o terrível Cunhambebe, que se gabava de já haver provado a carne de alguns mil inimigos, zombava mesmo no mar do poder dos portugueses” (MACEDO, 1861, P.121), que é citado ao longo do capítulo sobre as guerras com os franceses, aparece nos Quadros *Synópticos*. Ambos, Jagoanharo e Cunhabebe, se diferenciam de todos os nativos acima mencionados, por terem se aliados aos franceses, na Confederação dos Tamoyos. Por fim, me resta citar Paraguassú, apresentada ao longo do texto como Mulher do Caramuru, e possível causadora dos confrontos entre o mesmo e o Capitão Donatário Coitinho, a única mulher dos povos originários a ser referida por um nome. Em “Lições do Brasil” as principais

personagens representadas como indígenas estão em uma dupla perspectiva: Como inimigo ou como aldeado.

Um segundo aspecto que gostaria de destacar que se faz presente na obra é sobre o movimento indigenista brasileiro. Sob os moldes do romantismo e da convenção do indianismo alçam o *índio* como Símbolo nacional. “Y-Juca-Pirama” (1851) de Gonçalves Dias, com quem Macedo conviveu e se relacionou; “A confederação dos Tamoios” (1556), de José Gonçalves de Magalhaes e “Iracema”, de José de Alencar (1865), todas estas obras que marcam a criação deste bom selvagem da literatura brasileira.

O índio despontava assim como um exemplo de pureza, um modelo de honra a ser seguido. Diante de perdas tão fundamentais — o sacrifício em nome da nação e o sacrifício entre os seus —, surgia a representação idealizada, cujas qualidades eram destacadas na construção de um grande país. (SCHWARCZ, 1999, p.212)

O poema de Gonçalves Dias é bem simbólico para nossa análise por que nele três *índios* são idealizados. O grande guerreiro Timbira, que representa a força dos guerreiros indígenas e também seu lado ‘tapuya’ – a dizer antropófago e violento - o bárbaro do sertão, o velho tupi que ainda que fisicamente decadente, era honrado e nobre – o *índio* idealizado e morto do passado, e o jovem Tupi, que se tornara fraco, covarde, mas devoto ao pai e a família, que em um último gesto se reconcilia com a honra – o degredado das antigas aldeias coloniais. E sobre todas estas vertentes e perspectivas intelectuais que constituíam o *índio* brasileiro como discurso dos literatos e dos eruditos, Macedo marca posição:

O gentio do Brazil, como o encontráráo os portuguezes, apenas póde ser julgado e representado na historia por deducções nem sempre muito seguras tiradas da comparação e critica de informações de escriptores e chronistas que são muito, mas que se contradizem nos pontos mais importantes. Alguns poetisárão a vida e os costumes do selvagem, e com o encanto elo romanesco o elevárão muito acima da esphera em que elle estava: muitos quasi que o confundíráo com os animaes, quasi que lhe negárão todas as faculdades, e sómente, como a os brutos, lhe concedêráo notavcl apuramento do instinto. A verdade não póde estar em nenhum destes extremos, e para acertar ou pelo menos escapar mais vezes ao erro, o estudo e a critica dos escriptos antigos dão em resultado uma apreciação, que e afasta de ambos esses extremo. (MACEDO, 1861, p.58)

As percepções conservadoras de Martius, Varnhagen e Macedo complementam a hipótese de que *índio* é uma invenção. Remetendo aqui a M’Bokolo (2017) e Mundibe (2013)¹⁵ a ideia de que a raça é uma invenção colonial, que proporcionou todo um vocabulário e uma biblioteca de conceitos coloniais que se perpetuam nos discursos científicos do XVIII e XIX. Considerando que a herança colonial se fazia muito presente em

¹⁵ Destaco aqui que tanto M’bokolo como Mudimbe analisam o racismo pelos estudos sobre o continente africano, mas creio ser pertinente trazer estas reflexões para o nosso contexto nacional, quando os povos indígenas igualmente aportaram como objeto de estudos para as nascentes historiografia e etnologia do Brasil da primeira metade do século XIX.

todo o século XIX, resgatei um fragmento de discurso produzido por José Bonifácio proferido na constituinte de 1823 mas que tem as influências do olhar de naturalista, sob o título “Apontamentos para a civilização dos *índios* bravos do Império do Brasil”, foi escrito e proferido nas Cortes em Lisboa antes da Independência¹⁶:

Vou tratar dos modo de cathequizar, e aldear os *Índios* barvos do Brasil: matéria esta de somma importancia.; mas ao mesmo tempo de grandes dificuldades na sua execução. Nascem estas 1º da Natureza, e estado em que se achão estes Indios. 2º de modo com que sucessivamente Portuguezes, e Brasileiros os temos tratado e continuamos a tratar, ainda quando desejamos domestical-os e fazel-os felizes. As primeiras provém 1º de serem os Indios Povos vagabundos, e dados a continuas guerras, e roubos; 2º de não terem freio algum religioso, e civil, que cohiba, e dirija suas paixões; donde nasce ser-lhes inauportavel sujeitarm-se a Leis, e costumes regulares; 3º entregues naturalmente à preguiça fogem dos trabalhos aturados, e diários de cavar, plantar, e mondar as sementeiras, que pelo nimio viço da terra se cobrem logo de matto, e de hervas ruins; 4º porque temem, largando sua vida conhecida, e habitual de Caçadores, sofrer fomes, faltando-lhes alimento à sua gula desregrada; 5º para com as Nações nossas inimigas recresce novo emaraço, e vem a sem, o temor que tem que depois de aldeados vinguem a nosso sabaor as atrocidades contra nos cometidas, ou por que não tendo ainda provado o devido castigo de seus atentados, desprezão-nos, confiados na sua presumida, valentia; e achando ser-lhes mais útil roubar-mos que servir-nos; 6 por que os mais valentes e poderosos d’entre eles temem perder a occasião de cobrar entre seos naturaes o nome de guerreiros, que muito prezão, esperando ficar seguros de nossas armas no meio de suas mattas, e escondijos; 7º finalmente por que conhecem que se entrarem no seio da Igreja, serão forçados a deixar suas continuas bebedices, a polygamia em que vivem, e os divórcios voluntários; e daqui vem que as raparigas casadas são as que melhor e mais facilmente abração a nossa Santa Religião; porque assim segurão os maridos, e se livrão de rivaes (SILVA, 1823, p.1)

O discurso se insere num contexto de independência e consolidação do Estado Nacional, onde Bonifácio defende uma política integracionista dos povos. O naturalista e político, defendia a importância da catequese e dos aldeamentos como política de incorporação das populações americanas.

“afirmava a necessidade de integrar os *índios* com brandura a "um povo que se deseja criar". Defendia a política assimilacionista que visava a incorporá-los como cidadãos. Embora condenasse o uso da força, reconhecia sua necessidade em algumas circunstâncias. (Almeida, 2010a, p.147.)

Considerado como um posicionamento brando à época pelo próprio Varnhagen, foi adotado na constituição de 1824, mas não aplicado. (ALMEIDA, 2010a, p.147.) Só foi promulgado no “Regulamento das missões de catequese e civilização dos *índios*” de 1845. A proposta de Bonifácio se apoiava em dar continuidade a um projeto conservador colonial de inserir os nativos americanos como súditos cristãos.

Em comum nos discursos de Bonifácio, Von Martius, Varnhagen e Macedo, além do lugar de fala de serem homens da boa sociedade e homens das ciências de sua época, a percepção de que existiam os “*índios* Bravos”, a descrição dos povos originários como

¹⁶ MOREIRA, 2010.

selvagens, preguiçosos, a polígamos, beberrões, inseridos num mundo de constante confrontos e guerras, além de uma natureza traiçoeira e arredia. É pertinente então pensar, como sugere Mudimbe (2013)¹⁷, que o pensamento científico do século XIX, em especial as ciências humanas que se constitui no período - história, antropologia, sociologia e economia - o fazem com base num horizonte de conhecimentos que se pautavam em pensamentos e arquétipos coloniais aos quais o professor congolês vai chamar de Biblioteca colonial.

Este conceito é pertinente à análise dos documentos, à dicotomia existente nos termos *índios bravos / índios mansos*, que aparecem direta ou indiretamente em todos os fragmentos expostos e eram conceitos recorrentes sobre os povos indígenas no período colonial. Como coloca Celestino de Almeida (2010a), eram conceitos legitimados na palavra da lei que davam as condições que separavam os povos indígenas aldeados e os escravizáveis, e que mais tarde, com a Lei de Terras de 1850, iria definir quais povos detinham ou não a posse de terras das aldeias. Em “Lições de História do Brasil” essa biblioteca colonial perpassa toda a obra. Destaco como ele recorre às nomenclaturas tupy / tapuya, que nas palavras de Macedo “A grande nação Tupy, ou guarani dominava em quase todo o litoral e em grande parte do interior: a nação tapuya muito mais feroz dominava ainda no interior e ao norte do Brazil” (MACEDO, 1861). A própria palavra Gentio, termo mais usado ao longo as “Lições” para se referendar os nativos livres e aldeados, era muito utilizada nas documentações coloniais.

É interessante colocar que o termo gentio, remete a uma expressão usada nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX que se referia aos povos pagãos. É dessa forma que “Lições” sujeita todas as representações desses povos no período colonial – os pagãos¹⁸. Outras nomeações coloniais se fazem presentes na obra, como Botocudos, coroados, tupinambás, tupiniquins e tamoyos. Destaco ainda, a nomenclatura caboclo, apontada como “O nome de caboclos com que os portugueses designarão em geral a todos os gentios, indica o uzo também quasi geral entre estes de trazer os cabellos rapados até acima das orelhas” (MACEDO, 1861, p. 62) Aqui, Macedo deixa escapar a visão do que aconteceu com aldeados frente à sociedade colonial e imperial, a transformação de nativos em caboclos, e com ela a sua perspectiva etnocida de aculturação.

¹⁷ A análise do professor congolês, é focada no continente africano e na invenção de África, mas seus apontamentos metodológicos e analíticos me foram pertinentes para se pensar no *índio* como invenção no ensino de história no Brasil de meados do XIX.

¹⁸ Há de se lembrar que o Império brasileiro vivia sob o regime do “padroado” durante quase toda a sua existência, onde o catolicismo era a única fé permitida.

Outros temas e estereótipos coloniais também estão presentes na teia discursiva de Macedo. Num primeiro momento, a apresentação sobre os povos indígenas em um capítulo que começa tratando da natureza e das riquezas das terras brasileiras por volta de 1500, onde os indígenas são apresentados. Os costumes como a organização familiar, política, o costume de andar nus e as indumentárias que utilizam, o hábito da antropofagia, a divisão de trabalho, como tratavam seus mortos, as disputas tribais, e constrói um retrato da pluralidade de tribos e nações indígenas. Em determinado momento de sua descrição aponta ainda suas fontes “A dar-se crédito às informações de diversos cronistas, e historiadores, subirão a mais de quatrocentas as tribos de gentio, que os colonizadores encontrarão no Brasil” (p. 74) A participação indígena nos capítulos que sucedem, trazem os conflitos com os colonos, ora como inimigos das primeiras capitânicas, ora como aliados das forças estrangeiras que por diversos momentos ocuparam o Brasil.

O discurso sobre o indígena perpetua uma biblioteca colonial, na medida que ele faz uma mediação didática em uma historiografia nacional do XIX que buscou resgatar as fontes primárias sobre o período colonial quinhentista e seicentista principalmente a literatura de naufragos e viajantes, as cartas dos missionários e os relatos de colonos. É possível destacar que Macedo não possui uma postura muito distante dos seus colegas do período. Adriane Costa da Silva (2000) fazendo uma análise de diversos autores de livros didáticos em seus “Versões didáticas da História indígena (1870-1950)” traz a perspectiva de que essa preleção pelo ponto de vista dos colonos, jesuítas e viajantes é um lugar comum na literatura desse período.

Em comum, também, não apenas esse discurso sobre o indígena respaldado num arquétipo colonial, mas também a apresentação do indígena, no capítulo que lhe cabe, pelo olhar etnográfico. Adriane Costa da Silva (2000) aponta, igualmente que esta prática foi recorrente entre diversos autores de obras didáticas de história do Brasil entre a metade do XIX até pelo menos a metade do XX. Neste sentido, podemos também perceber como desde seu contexto de origem, o saber histórico escolar construiu um discurso sobre o indígena em um lugar de fronteira entre a etnologia, a história, a literatura e os saberes populares coloniais.

2.2. O professor Rocha Pombo

O segundo discurso a ser analisado está na obra *História do Brasil para o ensino secundário* (1918) de José Francisco da Rocha Pombo. Escrito pelo professor de história das

renomadas instituições republicanas de formação de professores, a Escola Normal do Rio de Janeiro onde ingressou em 1898, do Pedagogium onde foi designado em 1902. Professor de história nos principais cursos de formação de professores da capital da república, deixou inúmeras obras didáticas que foram muito populares no Brasil na primeira metade do século XX.

Rocha Pombo começara sua carreira como professor ainda muito jovem. Nascido em 1859 na cidade de Morretes no interior do Paraná, em 1875 (então com seus 15 ou 16 anos) “substituiria seu pai, Manuel Francisco Pombo no magistério” (QUELUZ, 1994). Ainda nessa época inicia seus trabalhos como jornalista autodidata e escritor. Com uma intensa vida política na província do sul, foi eleito deputado provincial em 1886. A Revolução Federalista de 1893-1895 tem um forte impacto em sua vida, e em 1897 se muda para a capital da República onde busca viver de seu trabalho de professor e intelectual.

Em 1897 vence o concurso organizado pelo Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal para a produção de um “Compêndio de história da América” para ser utilizado pelos alunos da escola normal. A obra foi impressa pelo governo no ano de 1900. A partir de então, o professor Rocha Pombo se insere nas redes de sociabilidade da intelectualidade do Distrito Federal (DA SILVA, 2012) é eleito como membro efetivo do IHGB, escreve inúmeros pareceres para a instituição. Sua produção com escritor de obras didáticas passa a ser mais abundante a partir de então. Em 1903 publica a “História da América para escolas primárias”. E a partir de 1905 começa publicar o seu Compendio de XII volumes sobre a “História do Brasil”, obra concluída em 1917. Ainda em 1917 publica um livro destinado “às crianças e homens simples do povo” o “Nossa Pátria”, obra de grande sucesso de público (DA SILVA, 2012) destinada aos primeiros anos.

Além de escritor de livros didáticos e de livros para formação de professor, Rocha Pombo foi também professor do Colégio Batista, da Escola Superior de Comércio e do Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional como era chamado à época), além de ter dado aulas sobre a história da civilização na Universidade Popular de Ensino Livre¹⁹ (DA SILVA, 2012). Rocha Pombo se torna um famoso escritor de livros de história num momento em que o mercado editorial de livros didáticos do Rio de Janeiro se expandia e consolidava (DA SILVA, 2008), sendo suas obras publicado por importantes editoras do período.

Suas obras serão amplamente utilizadas no Brasil por décadas, algumas delas reeditadas 40, 50 anos depois de sua primeira edição. Nossa Pátria, por exemplo, teve sua 87ª

¹⁹ Da Silva aponta ainda que a vida da Universidade foi bastante curta.

edição publicada em 1967, o livro História do Brasil para o ensino secundário foi reeditado 21 vezes, sendo a última reedição de 1941. Essa característica longeva das obras didáticas, não era restrita a Rocha Pombo, diversos autores do período igualmente foram reeditados por décadas (MOREIRA, 2017). Essa longevidade é um indício sobre como os discursos presentes no saber histórico escolar, possuíam nesse momento, uma regularidade discursiva de relativa longa duração.

Como professor, Rocha Pombo, passa por todas as grandes reformas educacionais dos primeiros anos republicanos. A escola se transformara muito desde a proclamação, o debate em torno da alfabetização do povo e a ampliação e modernização das escolas do país foram alvo de diversas reformas educacionais por parte do governo federal. Apesar do acesso à educação ainda ser desigual e não atingir a toda população, o número de escolas primárias e secundárias pela capital e pelo país cresceram. O ensino secundário ainda permanecia elitista sendo majoritária a uma parcela pequena e branca da população. As primeiras décadas da República foram marcadas por diversas reformas educacionais que modificariam o cotidiano da escolar profundamente.

Em 1890, a Reforma Benjamin Constant, afeta todos os níveis de ensino, e o Ginásio Nacional, que até 1889 se chamava Imperial Colégio de Pedro II, foi diretamente mencionado pelo decreto²⁰. Um ponto importante a ser colocado é sobre o que se chamava “exames de madureza”, durante todo o período imperial, apenas o Imperial Colégio poderia emitir os certificados de conclusão do ensino secundário, as demais províncias do país, buscaram como solução ao ingresso das faculdades de ensino superior, os exames parcelados preparatórios.

A partir da reforma, o ensino secundário é regulamentado pelo país, o Ginásio Nacional alçado ao modelo de referência aos Liceus Secundários, ao mesmo tempo em que perde exclusividade da emissão do certificado de conclusão do ensino secundário e estabelece os exames de madureza como obrigatórios para o acesso ao ensino superior.

Em 1901, um ano após a entrada de Rocha Pombo no IHGB, uma nova reforma educacional, a Epiácio Pessoa foi implementada. Tal reforma amplia o ensino secundário para 6 anos, amplia a certificação de realização do ensino secundário para outras instituições educacionais além dos liceus e do Colégio Nacional, reconhece e reafirma a seriação do ensino e o exame de madureza. Em 1911, mesmo ano que o Colégio Nacional reassume o nome de Pedro II, uma nova reforma educacional, a Rivadávia Correia revogava a reforma anterior. Ela abole o exame de madureza, estabelece o ensino livre, e abole o reconhecimento

²⁰ CPDOC. **Reformas Educacionais**, Fundação Getúlio Vargas, disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>.

oficial dos certificados dos cursos secundários. Outra reforma, A Carlos Maximiliano, ocorrida em 1915, restaura os exames de madureza pelo Colégio Pedro II, estabelece a possibilidade de novos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e possibilitou o exame parcelado para acesso aos cursos superiores²¹

Fica evidente o quanto efervescente estava o debate em torno da educação secundária e ao acesso ao ensino superior ao longo das primeiras décadas republicanas. Passando por todas essas reformas que afetaram diretamente o cotidiano escolar, é neste contexto que Rocha Pombo consolida sua carreira docente na capital do país. É importante destacar o papel central nas políticas educacionais que o Colégio Pedro II²² e as escolas normais tiveram neste período como referência para o restante do país.

o governo brasileiro implementou uma série de medidas e procedimentos que tiveram como objetivo solucionar um problema existente nas escolas e que representava um sério obstáculo ao bom andamento das questões ligadas à instrução pública: a falta de livros e outros materiais escolares. Essa questão foi objeto de preocupação do Estado, com uma série de medidas que sinalizam os primeiros passos para a instituição de uma política pública do livro didático no Brasil. (Gasparello e Villela, 2009, p. 46.)

Rocha Pombo se constitui como intelectual e professor neste contexto, sua produção como professor e escritor de obras didáticas são direcionadas a diferentes públicos de alunos, do ensino primário ao superior

A obra que trago aqui para análise é a “História do Brasil para o ensino secundário” publicado originalmente em 1918 pela editora Weiszflog Irmãos. Mais tarde ela seria republicada vinte e uma vezes pela Editora Melhoramentos entre 1925 a 1941 (MOREIRA, 2017). A obra, “ricamente ilustrada”, é dividida em oitenta e quatro capítulos, que trazem os grandes personagens da pátria e os grandes eventos do passado da nação até a proclamação da república. No prefácio da obra ele coloca sua intencionalidade:

“É necessario crear entre nós, antes de tudo, o gosto pela nossa historia - sem o que, não haverá esforço que levante o nosso espirito de povo.

O que é preciso para isso, a meu ver, é ir começando por alliviar da massa dos factos o contexto historico, reduzindo a narração aos successos mais significativos, de modo a esclarecer a consciencia, a infundir sentimento, poupando o mais que fôr possível a memoria. E depois, aquelles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assumptos - que recorram a mais largas fontes.

O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este - o de mostrar como a nossa historia é bella, e como a patria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto. (POMBO, 1918, p. 3)

A história para o ensino secundário é pensada então como uma narração dos grandes sucessos e esforços do passado. Que, antes de tudo, foi selecionada para que levantasse o nosso espírito de povo. Para isso, além de sistematizar, poupando o que mais for possível a

²¹ Ibid.

²² Colégio que naquele momento era chamado de Gynásio Nacional.

memória, tais feitos e seus personagens, a obra possui ainda mapas, ilustrações históricas, e principalmente, ilustração de diversos rostos do passado. Tal detalhe é incluído na propaganda da obra na sua reedição de 1925, e acrescentada em seu título: “Historia do Brazil com muitos mapas históricos e gravuras explicativas. (1925)²³”

O indígena aparece com inúmeras denominações: selvagens, gentio, naturaes, íncolas e o mais recorrente, *índios*. Assim como na obra de Macedo, sua participação como sujeito na narrativa histórica, se concentra no período colonial. Na narrativa da história pátria o *índio* seria todo aquele que nativo do continente, que junto com o africano e o europeu formam as raças fundadoras da pátria. Sua primeira aparição, os mesmos são citados como naturaes (p. 24), e aparecem como negociadores de pau-brasil com os colonizadores.

Ao longo dos capítulos, os principais eventos dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e princípio do XX são dispostos. A história do Brasil, começa em Portugal, as primeiras menções aos naturais do continente americanos se fazem nos capítulos referentes às histórias de Caramurú e João Ramalho – capítulos III. Nelas, os indígenas são apresentados como selvagens e canibais. Cita os tupinambás, etnia que adotou o Caramuru e que ofereceu diversas jovens para que Diogo Alves escolhesse Paraguaçu. Quando explica sobre as dificuldades Caramuru em ser um fundador de um grande império deixa escapar que “E’ verdade, aliás, que o estado das populações, que veio encontrar na costa oriental do continente. Não lhe permitiram fazer aqui o que no Peru, por exempli fez Manco-Capac.” (POMBO, 1918, p. 27)

A participação dos indígenas como personagens da narrativa histórica escolar, em “História do Brazil para o ensino secundário”, vai se concentrar então nos capítulos correspondentes ao século XV e XVI, entre as “lendas²⁴” de Caramurú e João Ramalho, aos desafios das primeiras capitânicas hereditárias, a confederação dos Tamoios, e a expulsão dos Franceses – capítulos VIII ao XXXII. Após esses períodos históricos, a participação de indígenas na narrativa histórica se torna esporádica, principalmente nos capítulos referentes às bandeiras - capítulo XLIV, a Revolta dos Beckman – Capítulo XLV, aos conflitos referentes às missões dos sete povos²⁵ - capítulo XLVIII, e brevemente citados na guerra do Paraguai - nos capítulos LVXXV e LXXX. O livro como um todo, apresenta ainda duzentas e quatro ilustrações, onde representações sobre os indígenas aparecem em vinte e três ilustrações,

²³ Sobre as ilustrações em História do Brasil ver Alessandra Silva (2000).

²⁴ Expressão usada pelo autor (legendas) nos títulos dos capítulos referentes aos personagens citados.

²⁵ Onde ele diretamente cita a etnia guarani.

tendo quatro ilustrações com o enquadramento exclusiva de representações indígenas, estes estão nos dois capítulos destinados a apresentar estes povos aos estudantes.

Sobre a caracterização dos indígenas brasileiros, dois capítulos são apresentados: o “XIII – Povos que habitavam o Brazil. Governo, crenças, cerimoniais religiosas e guerreiras” e o XIV - Usos, costumes e industrias dos indígenas.” Ambos capítulos são ilustrados com seis gravuras do Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil de Debret, uma gravura do Viagem Pitoresca pela Brasil de Rugendas, e uma gravura de A. F. Lemaitre, presente na Obra História Geral do Brasil de Varnhagen. Quando analisamos as gravuras selecionadas, buscando identificar de que obras elas provêm, em que momento elas foram produzidas e a que grupo indígena elas se propõem retratar, três das setes gravuras são sobre indígenas considerados tapuias (indígenas falantes de línguas macro-jê) - Mongoyós e Coroados - quando produzidas originalmente por Debret no começo do XIX (Figuras I, II e VII) ; duas gravuras, uma de Debret e outra de Rugendas do princípio do XIX, apresentam os indígenas de forma genérica (figuras II, IV,V), e duas gravuras, uma de Debret e outra de Lemaitre são sobre objetos do cotidiano indígenas (figuras III e VI). É importante destacar que a imagem produzida por Lemaitre, foi feita na segunda metade do XIX, o ilustrador foi responsável pelas ilustrações de História Geral do Brasil, de Varnhagen de 1854.



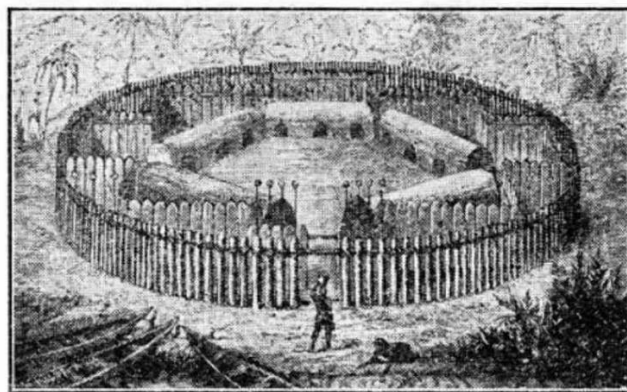
Chefe de uma tribu

Figura I primeira imagem, capítulo XIII Povos que habitavam o Brazil. Governo, crenças, cerimônias religiosas e guerreiras em Brazil para o Ensino Secundario (1918) – p.41, reprodução da gravura Hiema Mongoyo : Homme Camacan Mongoyo, DEBRET, 1834.



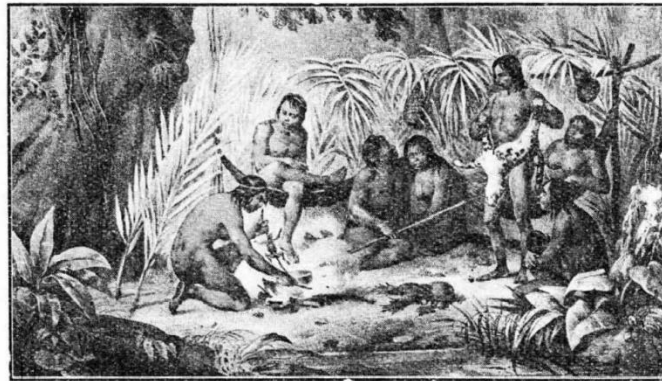
Urna

Figura II Segunda imagem do capítulo XIII Povos que habitavam o Brasil em História do Brasil para o Ensino Secundario (1918). Governo, crenças, cerimônias religiosas e guerreiras – p.42, reprodução da gravura *Momie d'un chef de Coroados*, DEBRET, 1834.



Taba

Figura III primeira imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas, em Brazil para o Ensino Secundario (1918). – p.43, reprodução da gravura *Taba ou Aldeia índia*, A. F. LEMAITRE, in VARNHAGEN, 1877, 2ªed.



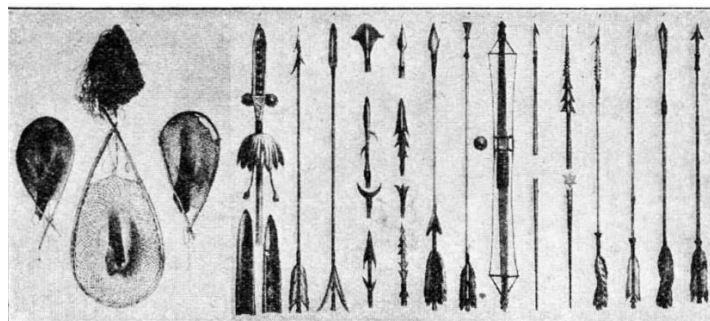
Refeição dos índios

Figura IV segunda imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918) – p.44, reprodução da gravura *Indiens dans leur cabane*, RUGENDAS, 1827-1835.



Ornatos das índias para uma festa

Figura V Terceira imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918)– p.45, reprodução da gravura *Danse de sauvages de la mission de St. José*, RUGENDAS, 1834.



Instrumentos de pesca, arcos e flechas

Figura VI Quarta imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas em Brazil para o Ensino Secundario (1918), p.46, composição de duas gravuras imagem não identificacda / *Armes offensives* /, autor não identifica, DEBRET, desconhecida, 1834.



Signaes de ataque dos coroados

Figura VII Quinta imagem do capítulo XIV Usos, costumes indústrias dos indígenas do livro *Brazil para o Ensino Secundario* (1918), p.47, reprodução da imagem *Le signal du combat (Coroados)*, DEBRET, 1834.

Os indígenas não são muito mais retratados ao longo da obra como um todo, e quando aparecem o fazem como parte do cenário de pinturas históricas realizadas por contemporâneos de Rocha Pombo, principalmente Benedito Calixto²⁶ e duas imagens de um conjunto de esculturas que compõem o Monumento a Floriano Peixoto, de autoria de Eduardo de Sá. A estética selecionada nas imagens dos capítulos coloca o indígena como objeto de apresentação ao estudante trazem a representação do indígena pelo olhar europeu, um olhar predominantemente pitoresco e que representa majoritariamente grupos tidos como tapuias, ou seja, arredios ao projeto colonizador. Adriane Costa Da Silva (2000), aponta que a prática

²⁶ Benedito Calixto de Jesus (1853-1927) foi um importante pintor brasileiro que ficou bastante famoso em sua época pelas suas pinturas históricas, encomendadas por Taunay quando o mesmo assumiu o Museu Paulista em 1917.

de recorrer a gravuras ilustrativas baseadas nas xilogravuras das missões francesas do XIX e das pinturas históricas encomendadas pelo Museu Paulista, foram recorrentes entre diversos autores de obras didáticas direcionadas ao saber histórico escolar. Há de se considerar aqui, como a obra de Rocha Pombo se enquadra nas obras do seu período (Bittencourt, 2007) preocupadas na construção do imaginário nacional republicano e com a identidade nacional. **A prática de recorrer as pinturas e imagens dos Museus resultava em economia de custos na produção dos livros didáticos** e acabava por resultar numa certa regularidade discursiva entre o *índio* construído pelo império e como a república o reproduz há de se pensar em uma hipótese de continuidade.

Essa divisão Tupi/Tapuia, inscritas nas imagens selecionadas, me deu indícios para buscar dispersões e regularidades presentes nas formações discursivas analisadas até agora. Entrando mais a fundo no posicionamento de Rocha Pombo sobre a herança racial indígena, cheguei em sua publicação “História do Brasil (Curso superior) ([1924] 1948)”²⁷. Tal obra tinha especial proveito, de acordo com o editor, para

candidatos aos cursos superiores, estudantes das Faculdades de Filosofia, quanto a obra de consulta. Por igual, presta-se ela ao manuseio de mestres primários e de professores de ginásio, para preparo de aulas e mais largos estudos, tão valiosos são os subsídios e sugestões que apresenta. (POMBO, [1924] 1948, p.3)

Nela, Rocha pombo fornece subsídio para professores a percepção de que

De sorte que, na américa do sul, o tipo superior originário da raça indígena é o peruano.
O nosso selvagem é um aimará decaído, e tendo já, nas vicissitudes da nomadia perdeo muita coisa da civilização matriz, mas conservando o suficiente para estabelecer-lhe a filiação.” (POMBO, [1924] 1948, p. 24)

No livro voltado aos professores, Rocha Pombo apresenta dois capítulos inteiros sobre as populações indígenas. Neles o indígena é colocado como descendente dos povos incaicos, e a identidade dos naturais do Brasil é subdividida em dois grandes agrupamentos, os Tupis “os que se acomodaram pelo litoral” (p.24) e os tapuias “os passaram os antes e subiram pelo interior.”(p. 24).

Os tapuias são apresentados como povos que sofreram grande “abaixamento de cultura, ou metamorfose regressiva” (p.24), na medida que se interiorizaram pelo território nacional. “É entre tapuias que se não de apanhar os vestígios menos vagos de elementos da civilização original.” (p.24) Os tupis por outro lado, representavam um povo que “já se levantava da decadência sofrida; e com êle tomava a raça impulso novo.”(p.25) Tinham os tapuias como seus antepassados “parentes remotos”, parentes distantes, colocando a palavra tapuia como uma derivação de tamuia e tamoi²⁸. E assim Rocha Pombo apresenta diversas “famílias” indígenas: tupinambás, goianás, tupis, goianas, tamoiios, etc. A descrição sobre os costumes dos Tupis é longa, e concentra as maiores informações de dois

²⁷ A primeira edição é de 1924, a edição que tive acesso é de 1948.

²⁸ É interessante que ele correlaciona tapuias com tamoiios.

capítulos: “As Populações indígenas” e o “Ainda sobre as populações indígenas”. Neles são apresentados os costumes, modos de viver, hábitos e crenças.

É interessante perceber, quem em Rocha Pombo, a relação entre tupi/tapuia já não é exatamente a mesma que em Macedo (1861). Não mais construído numa relação entre os indígenas inimigos e indígenas aliados, tupi e tapuias são grupos indígenas mais ou menos degenerados no espectro das raças. Rocha Pombo se coloca diante o debate acadêmico de seu momento, a questão racial brasileira e o espetáculo da miscigenação.

Lilia Schwarcz aponta em seu “O espetáculo das raças” (1993), como os “profissionais da ciência” passaram a debater a questão racial brasileira e o problema da mestiçagem principalmente no final do século XIX e princípio do século XX. A partir da década de 1870, esses profissionais “tenderam a adotar modelos evolucionistas e em especial social-darwinista, já bastante desacreditadas no contexto europeu.” (p. 54) A questão das raças e da mestiçagem se faz presente com bastante intensidade nas primeiras décadas do século XX, e consta como objeto de estudo de diversos ramos da produção científica brasileira do período, da etnografia passando pela historiografia e pela medicina.

O discurso antropológico na virada do século, tido como um ramo das ciências biológica, colocava esse espectro evolucionista²⁹ das raças como um enunciado discursivo. “Ajudando a delimitar o atraso ou reafirmando a inferioridade da miscigenação e das raças formadoras, acabavam por encampar, de forma específica, os debates da intelectualidade da época interessada nos rumos desse país.” (Schwartz, 1993, p.122). O discurso científico brasileiro reconhecia uma hierarquia das raças sob a sobra da evolução. Nesse discurso, as interpretações sobre qual o lugar dos indígenas na cadeia evolutiva se tornou um ponto de debate dentro da antropologia evolucionista brasileira das últimas décadas do século XIX e início do XX, diversos intelectuais apontavam os indígenas botocudos como referência de inferioridade evolutiva³⁰. Um exemplo é o artigo do Dr. J. B. de Lacerda, intitulado “Botocudos” publicado na Revista da Exposição Antropológica Brasileira e que assim concluía seus escritos:

sob o ponto de vista Moral e intelectual são os Botocudos a expressão de uma raça humana no seu maior gráo de inferioridade”. Alguns conservam ainda o horrível costume da anthropophagia e com grande dificuldade chegam a adaptar-se ao meio civilizado.

Também elles estão prestes a extingui-se como raça, sendo provável que em meio século não se possa encontrar mais o typo puro. (LACERDA, 1882 p.2).

²⁹ De acordo com Carneiro da Cunha (1992), no século XIX, influentes evolucionistas e antropólogos europeus, categorizavam os indígenas botocudos brasileiros como exemplos e demonstrações daquilo que consideravam exemplos de povos degenerados e no mais primitivo estágio de humanidade

³⁰ Ainda que existisse, como aponta Lillian Schwarcz, o debate sobre poligenistas e monogenistas

O termo botocudo, tem diversos usos ao longo do século XIX. Logo no começo do século, Dom João, em sua chegada em 1808, declara guerra aos Botocudos³¹, pelo menos, desde então o termo figurou como uma categoria de genérica de *índio*.

“Esse não é um *índio* vivo, mas aquele que contra quem se guerreia por excelência nas primeiras décadas do século: sua reputação é indomável ferocidade. Coincidência ou não, os Botocudos são Tapuia, contraponto e inimigos dos Tupis na história do início da colônia” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 136)

Schwarcz (1993) aponta que tal posicionamento de Lacerda, é um exemplo na mudança de perspectiva sobre o indígena nessa segunda metade do XIX.

“Por oposição à uma imagem idealizada do romantismo, que via nos Tupis um modelo rousseauiano vivo, apreciam agora os Botocudos. Como ‘*índios* da ciência’, objetos diletos de pesquisa, esses grupos passavam a representar o atraso, a base de uma pirâmide concebida em moldes evolucionistas. (Schwarcz, 1993,p.122)

Se em Macedo (1861), o termo botocudos aparece apenas uma vez, como nomenclatura dada pelos conquistadores a uma tribo que tinha o hábito de furar os beijos inferiores e colocar um botoque.(1861, p.61), em “História do Brasil para o ensino secundário” (1918) Rocha Pombo não faz menção ao termo botocudo ou tapuia. E apesar de diferentes nomenclaturas serem utilizadas ao longo da obra – naturaes, gentios, selvagens incolas– o termo *índio* é o mais recorrente. Ao fazer uma descrição mais específica sobre os indígenas no capítulo destinado a essa temática assim os descreve: “tudo suggeria a idéa de que essas diversas populações não eram mais do que ramos do mesmo tronco, variedade da mesma corrente de povos, mais ou menos desfiguradas por efeito dos climas e das vicissitudes da vida errante. (POMBO,1918, p.41).

Essa é a única passagem em que Rocha Pombo se refere aos povos indígenas mais “desfigurados”. E o faz diretamente relacionando ao clima e ao nomadismo. Quando colocamos a obra destinada aos professores em paralelo com a obra destinada aos secundaristas, colocando a representação sobre o indígena no centro da análise, evidencia-se o movimento de transposição didática, o que Rocha Pombo chama de “aliviar a massa dos factos” (1918. p.3). Nesse movimento ele coloca a generalização de “*índio*” todos os grupos étnicos indígenas dentro desse espectro evolutivo que ele acreditava existir. Além disso, a generalização *índio* descrita nos dois capítulos tem como características costumes predominantes dos tupis, sendo os tapuias apagados de sua história pátria. Essa invisibilidade do tapuia no discurso pode ser considerada uma simplificação da “massa de factos”, mas

³¹ Durante todo o período colonial, diversos povos que viviam na mata atlântica entre o vale do rio doce e a parte do litoral capixaba, sul baiano e norte carioca e que representaram forte oposição ao projeto colonial desde a ocupação do litoral como ao projeto minerador, chegando mesmo a inviabilizar algumas capitânicas por muito tempo. Esses grupos foram chamados por diversos nomes como Aimorés, Mongoyó, Pataxó, Cumanoxó, Cutaxo, Panñame, Malali, Maxakali, Baenã, Kamakã, Caetés, Goitacás e Tapuias.

igualmente representa um sentido na seleção dos recortes históricos que o professor paranaense optou sobre o *índio* em seu discurso. Para ele, construir gosto pela história pátria e levantar o sentimento de povo, envolvia então renegar a dimensão “degenerada” da raça ameríndia, mas exaltar indígena heroico e morto do passado.

A generalização “*índio*” demonstra igualmente uma opção pelo Tupi. Quando descrito nos dois capítulos da obra destinada ao ensino secundário, sua religiosidade, seu governo, seus costumes e indústrias, o indígena descrito é o tupi, principalmente discutido nas principais fontes utilizadas pelos historiadores do IHGB e dos Institutos Históricos regionais. Em sua obra destinada aos professores, oferece mais explicações sobre os comportamentos, hábitos, costumes, práticas econômicas e sociais dos tupis. Estes são apresentados como povo que “já se levantava da decadência sofrida”, para sustentar este ponto coloca: _ “Não é possível duvidar de que no espírito do bárbaro o signo Tupã tivesse um valor equivalente ao do nome Deus no espírito do homem civilizado.” (POMBO, [1924] 1948, p. 27), na mesma, existe ainda uma constante preocupação em associar hábitos e costumes indígenas aos povos Germanos.³²

Ainda que na obra destinada ao ensino secundário não exista menção aos tupis, os costumes, usos, indústrias dos indígenas descritos na mesma são muito próximos aos costumes tupis apresentados na obra destinada aos professores e estudantes de curso superior. Ao longo da obra, o indígena é retratado em diversos momentos do período colonial, sempre como um coadjuvante da narração de grandes penalidades e eventos da pátria. Ao olharmos a sequência da história pátria, o *índio* de Rocha Pombo, “só depois, quando a invasão desordenada e os abusos da conquista lhe provocaram os ódios que foram revidando as violências. E rebatendo as traições” (POMBO, 1918, p.43)

A violência indígena é justificada por um lado, e por outro trágica, pois ela sustenta a ações dos celebres indivíduos da pátria ao longo do século seguintes. Como aponta Bitterncourt (2007) em Rocha Pombo o elemento indígena não era tido como obstáculo à marcha do progresso, mas visto como um agente na colonização pelo trabalho e, contraditoriamente reconhecia a sua luta de resistência frente ao branco. Neste sentido existe um posicionamento intelectual de Rocha Pombo frente aos estudos históricos debatidos nas revistas de história do IHGB, no Instituto Histórico e Geográfico Paulista, no Instituto Archeologico e Geográfico Pernambucano, na virada do século concentram sua atenção no período colonial, com especial interesse nos estudos das raças (Schwarcz,1993). O IHGP, por

³² Sobre esta questão ver o trabalho de Da Silva e Ribeiro (2016) no qual este aspecto é abordado de forma mais aprofundada.

exemplo apresentou inúmeros trabalhos focados no bandeirantismo, enquanto em Pernambuco, a concentração dos estudos se deu nas invasões holandesas e na formação da “raça pernambucana”. Em comum nestas análises, está a percepção de que a formação do povo brasileiro se deu na mestiçagem.

Neste ponto, já é possível perceber as obras de Macedo e de Rocha Pombo em dois momentos distintos nessa teia discursiva que é o saber histórico escolar, produzidos por dois professores que possuem lugares de fala bastante distintos, seja pelos posicionamentos políticos e intelectuais bastante divergentes, seja pelo fato de serem professores em momentos diferentes momentos da profissionalização do magistério. Colocando em evidência as dispersões sobre o discurso do *índio* nessas duas obras, há um apagamento dos personagens indígenas. Personagens como Araribóia e Tibiriçá deixam de ser citados nas synopses de Rocha Pombo, os “tapuyas” Cunhambebe e Jagoanharo sequer são apresentados, tal apagamento, realça a oscilação no discurso sobre o *índio* pautados numa visão mais positiva e outra em uma visão mais negativa da ação indígena na história. Enquanto em Macedo os indígenas que se opuseram ao projeto colonizador são personificados, em Rocha Pombo os mesmo são diluídos, os indígenas personificados são as mulheres e os aliados dos portugueses, e ainda assim apenas mencionados nas narrativas dos grandes homens da história da nação.

Quando colocadas as regularidades discursivas nas duas obras em evidência, os indígenas que se destacam como personagens da narrativa da história escolar se constituem na fronteira entre a etnologia e a historiografia. Numa etnografia que está profundamente ligada aos debates sobre o lugar das raças e o papel da mestiçagem, nos debates da origem do homem americano e seus processos de degenerações e evoluções biológicas e culturais. Em uma historiografia que abordava a história colonial pelo olhar dos viajantes, dos colonos e dos jesuítas, e que consolidou como epistemologia científica todo conjunto de discursos coloniais.

A pluralidade da identidade dos povos originários é tratada como conhecimentos mais complexos a serem mais aprofundados nos manuais destinados aos estudos superiores e às normalistas. Essa construção do conhecimento histórico escolar tem relação com a ideia de que conhecimentos complexos deveriam ser simplificados para a fácil compreensão e memorização do aluno. Assim, as identidades étnicas dos povos originários neste processo de didatização, foram tratadas sob um arcabouço colonial - *índio* bom / *índio* mal, *índio* aldeado / *índio* arredio, tupi/tapuya, tupi/ botocudo.

Além disso, os dois discursos apresentados até este momento trazem em comum o lugar de passado colonial indígena, diluindo a participação dos povos indígenas, ou de

personagens indígenas pela escravidão e pelo aldeamento. Os livros foram escritos a partir de práticas de professores que ensinaram para alunos na corte do império e na capital da república, publicadas em um mercado editorial em formação, para um público que predominantemente eram a juventude de setores mais abastados da sociedade que levavam esse conhecimento aprendido na escola para o interior do país. Foram obras de relativa longevidade, sendo reeditadas e republicadas por anos, sendo manuais de referências para o trabalho no interior do país por diversas gerações de professores e professoras.

Buscando uma dispersão entre os discursos nas duas obras, chama a atenção que a obra de Macedo, professor mais conservador e obra mais antiga, as expressões coloniais *gentias*, *tupis*, *tapuyas* são mais recorrentes; em Rocha Pombo há uma diluição da identidade indígena no conceito racial *índio* mais centrada na figura do imaginário do indígena aliado colonial. Em Macedo não há ilustrações sobre os indígenas, enquanto em Rocha Pombo ilustrações que representam os indígenas são majoritariamente de indígenas que fizeram resistência ao processo colonizador.

2.3. Os professores Roberto Bandeira Accioli e Alfredo D'Escragnolle Taunay

O próximo discurso analisado foi publicado no ano de 1964. Trata-se da 3ª edição do “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II³³” com autoria atribuída aos professores do referido colégio Roberto Bandeira Accioli e Alfredo D'Escragnolle Taunay publicado pela Livraria São José.

A obra é um manual didático destinado a atender ao novo recém reformado currículo de História do ensino ginasial do Colégio Pedro II. A obra fazia parte de um conjunto de publicações realizadas em diferentes editoras pelos dois professores para atender à demanda que surgiu com LDB n. 4024, de 1961. Além do História do Brasil 1ª e 2ª séries Ginasiais, foi publicado também pela livraria São José, o História Geral - 3ª Série Ginasial - de acordo com os programas do Colégio Pedro II em 1964; e o História do Brasil para o exame de admissão (De acordo com o programa elaborado pela Congregação do Colégio Pedro II aos 29 de dezembro de 1959 e aprovado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura em 13 de janeiro de 1960.) publicado pela Companhia Editora Nacional .

Tais manuais vêm no bojo das transformações curriculares que o renomado colégio viveu no período, e foram escritos por dois de seus professores. O primeiro, Roberto

³³ A primeira edição fora publicada em 1962. Somente tive acesso a essa edição.

Bandeira Accioli, foi professor e reitor da instituição à época da reforma³⁴; ex-secretário de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro³⁵, foi ex-diretor do Instituto de Cinema Educativo.³⁶ O segundo, Alfredo D'Escragolle Taunay, foi professor da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e do Colégio particular M.A.B.E.³⁷³⁸; ex-presidente do Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro³⁹; além de professor do Colégio Pedro II.

O público alvo, como indica o título da obra, são alunos do 1º e 2º do ginásial. O chamado ensino ginásial fazia parte da divisão do antigo secundário, dividido em dois segmentos a partir da Reforma Capanema em 1942 e mais tarde reformulado em 1960. O mesmo era composto pelo o ensino ginásial composto por 4 anos de formação e o ensino colegial composto por duas modalidades, o clássico e o científico, que duravam na década de 1960, entre 2 a 4 anos.⁴⁰ O 1º e 2º ano ginásial, a época era composto por alunos de pelo menos 11 anos⁴¹ que entravam na instituição via prova de acesso.

O Colégio Pedro II, neste momento já não era a instituição que referenciava toda a educação nacional, mas ainda era uma das mais importantes e mais disputadas pelas famílias instituições de ensino secundário da ex-capital federal⁴². A instituição passara por importantes mudanças no período, muitas delas realizadas inclusive pelo diretor Accioli, mudanças como a expansão do prédio que fica no centro da cidade, como também a expansão do quadro de professores e alunos. À época da publicação, o colégio possuía 5 sessões (centro, norte, sul, tijuca e S. Cristóvão) com cerca de mil professores e 750 funcionários uma média total de 10 mil alunos.⁴³ Anualmente abriam em torno de mil vagas disputadas por uma média de 12 mil jovens.⁴⁴ A disputa em torno das vagas era muito acirrada, e muitas escolas primárias na cidade tinham como referência e propaganda o índice de estudantes aprovados no Pedro II.

³⁴ Já Aprovados os novos Currículos do Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ, 21 de Mar. 1962. 1º Caderno, p. 4.

³⁵ Quando a cidade ainda era distrito federal. Instantaneos no Guanabara e com os políticos da cidade. **A noite**. 10 de jan. 1953. P 7.

³⁶ Sete permite uso de cinema nos colégios. **O Jornal**. 29 de Nov. de 1960. P. 12.

³⁷ Colégio da Moderna Associação Brasileira de Ensino.

³⁸ Eleições no Sindicato dos professores. **Diário de Notícias**. 9 de Dez. de 1952. P. 4. Segunda Seção.

³⁹ VI Convenção Nacional dos Professores do Brasil. **Tribuna da Imprensa**, RJ, 29 de Jan. de 1954. p. 2.

⁴⁰ Apresentando as opções 3 opções de currículo para o ensino ginásial e 3 opções de currículo para o ensino colegial, conforme explica o então reitor do colégio, Roberto Aciolli Já Aprovados os novos Currículos do Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ, 21 de Mar. 1962. 1º Caderno, p. 4.

⁴¹ Doria (1997) aponta que até 1937, essa era a idade mínima para a matrícula no colégio, as fontes não apontaram mudanças significativas nesse sentido.

⁴² É importante lembra que a fundação de Brasília em 1960.

⁴³ Ensino. **Correio do Amanhã**, RJ, 09 de Dez. 1962. 2º Caderno, p.17.

⁴⁴ BARROSO, Manoel Antonio. Do Império a República o Colégio Pedro II forma gerações de Brasileiros. **Correio do Amanhã**, RJ, 02 de Dez. 1962. 2º Caderno, p.8.

Em 1962 o currículo de história do ensino secundário passou por mudanças em todo o Brasil. O Colégio Pedro II já vinha discutindo internamente uma reestruturação do ensino secundário desde 1959, quando o então presidente Juscelino Kubistchek concede autonomia didática, financeira e administrativa à instituição. É no bojo dessas discussões e reestruturações que Accioli e Taunay lançam em 1960 o “História do Brasil para o exame de admissão” com ilustrações do jovem quadrista Ivan W. Rodrigues.

A primeira obra fruto da parceria dos dois professores, já apresentava elementos que seriam importantes para a configuração do manual didático que seria mais a frente produzido para adequar as reformas de 1962. Accioli, a época membro da congregação da instituição, já havia sido alguns anos um dos pareceristas sobre a reestruturação da dita instituição de ensino secundário⁴⁵, realizada sob sua gestão como diretor do colégio nos anos seguintes. Sobre a reestruturação do currículo de história, o então diretor em entrevista ao Diário de Notícias de 18 de março de 1962 aponta que:

Os programas das várias disciplinas – continuou nosso entrevistado- estão sendo elaborados pelos eminentes professores catedráticos que constituem a Colenda Congregação.

Relativamente aos de História – salientou – temos em vista o preceito de partir do meio em que o educando deve viver para o mundo em que ele vai conviver. Assim, na História do Brasil a apresentação se fará a partir do fato do brasileiro para correspondência americana e mundial. Destarte, utilizaremos o método sincrônico na apresentação dos fatos.

Em nossos programas é dada acentuada ênfase ao Brasil Republicano que vem sendo matéria postergada em sua amplitude e importância.” (Parecer Roberto Accioli História e aponta rumos para o colégio Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ. 26 mai 1961, p. 3)

Aos 1º e 2º anos do ensino ginasial, eram programados o ensino da história do Brasil e progressivamente articulando com uma história do continente americano ao fim do 1º ano, quando a história sobre a chegada da Família real ao Brasil se articula com a história da independência dos Estados Unidos e da América hispânica. Ao longo do programa do 2º ano a história da independência do Brasil é narrada até o tempo presente da escrita da obra. Logo após o período imperial, elementos da história do continente americano no século XIX são apresentados, com alguns breves capítulos sobre a formação das nacionalidades europeias, o contexto asiático e africano de colonização e o desenvolvimento intelectual no século XIX. Quando trata do século XX, existem construção que coloca os momentos história republicana em paralelo com a história dos EUA e, da primeira Grande Guerra. Destaco ainda que quase metade do livro destinado ao segundo ano apresenta questões de tempo presente à obra,

⁴⁵ Parecer Roberto Accioli historia e aponta rumos para o colégio Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ, 26 de mai. 1961. 2º Caderno, p.3.

Partindo das análises de “o Brasil contemporâneo: a educação”; “ciências, letras e artes”; “A evolução econômica na república”, ele busca construir capítulos sobre essas temáticas, de forma sincrônica, no contexto latino americano e global.

A obra fazia parte de uma coletânea de livros publicadas ao longo de 1962 os livros do 1º e 2º anos ginasiais, 1963 o livro destinado ao 3º ano ginasial e em 1964 o último livro destinado ao 4º ano⁴⁶. As obras destinadas ao 3º e ao 4º ano de ensino ginasial, tinham como programação analisar a história antiga, medieval e moderna. É importante destacar que tal programa de 1º e 2º era pensado então para um público de uma faixa etária que envolvia crianças de 11 e 12 anos.

O livro foi escrito por dois professores com anos de experiência no magistério profissional. A época da publicação Roberto Bandeira Accioli era o reitor do Colégio Pedro II e o relator da reforma do ensino secundário que a instituição vivera no período e citada no subtítulo da obra. Já havia sido nomeado, quando o município do Rio de Janeiro ainda era capital federal, Secretário de Educação e Cultura, foi ainda membro do Conselho Nacional de Educação⁴⁷, e diretor do Instituto de Cinema Educativo da Guanabara⁴⁸. Filho do professor de latim José Accioli, e também professor catedrático também no Pedro II, Roberto já dava aulas de história desde pelo menos o final da década de 20, com seus 19 anos. Seu primeiro livro didático publicado foi o “Synopsis da História (1927)”, escrito neste mesmo período de sua juventude.

Taunay igualmente já tinha pelo menos 10 anos de magistério na rede particular trabalhando na Academia de Comércio do Rio de Janeiro e na M.A.B.E. e do Colégio Pedro II⁴⁹. Além de professor, foi, também, presidente do Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro entre 1953 a 1957, onde sob sua gestão foi organizada a VI Convenção Nacional dos Professores do Brasil em 1954⁵⁰. Em 1956 pública, junto com o também professor do Pedro II, Hélio de Alcântara de Avelar o livro “História administrativa do Brasil” (1958)⁵¹. Publica ainda com o, também professor da instituição, Dicomôr Morais o “História do Brasil para o uso do segundo ano colegial”, “História do Brasil para o uso do terceiro ano colegial⁵²”, ainda na mesma coleção escreveu o “História

⁴⁶ De todos este o foi a única obra que não tive acessos em minha pesquisa.

⁴⁷ Várias notícias. **Jornal do comércio**, RJ, 31 de Jan. 1960. 1º caderno.

⁴⁸ Sette permite uso de cinema nos colégios. **O Jornal**. RJ, 29 de Set. 1960. p.2.

⁴⁹ Conforme pude rastrear a partir das suas aparições nos jornais como presidente do Sindicato dos professores na década de 50.

⁵⁰ VI Convenção Nacional dos Professores do Brasil. **Tribuna da Imprensa**, RJ, 29 de Jan. de 1954. p. 2.

⁵¹ A edição mais antiga que encontrei informação foi a de 1958.

⁵² Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/4107>

Geral, 2º ano colegial”. Essas três últimas obras fazem parte de uma coletânea publicada na Companhia Editora Nacional, escritas por Taunay e Moraes, destinada a “escrever a série de História destinada do Curso Colegial (Clássico e Científico), de conformidade com o programa de ensino em vigor a partir de 1951, por força de lei e de ato oficial do Ministério da Educação e Saúde.” (Taunay e Moraes, 1958, p. 09).

O livro “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II” tem como autoria dois professores de longa data no magistério e como escritores de obras didáticas além de participaram do debate educacional da década de 50 atuando tanto enquanto professores como enquanto secretário municipal de educação e cultura do Distrito Federal, Accioli, e enquanto sindicalista, Taunay. A obra são dois livros em um, o primeiro com sessenta e sete capítulos e o segundo com sessenta e cinco. Primeiro livro uma nota dos autores em que justificam a estrutura do programa, onde “O sentido histórico há de projetar-se não das circunstâncias distantes, mas das condições brasileiras, desenvolvidos sincronicamente os aspectos continental e mundial”. (Acioli e Taunay, 1964), e em seguida inicia o primeiro capítulo com o crítico título, “O Achamento do Brasil”.

A participação dos indígenas como personagens da narrativa histórica escolar, em História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II” (1964), vai se concentrar no conteúdo atribuído ao 1º ano ginásial, nos capítulos correspondentes ao “O Achamento do Brasil”, “Conhecimento da América”; “A terra do Brasil”; “o *Brasilíndio*”; “nações e tribos” “As Américas”, “povos pré-colombianos as principais civilizações”, “cultura nua”, “cultura maia”, “cultura quíchua” “os primeiros contatos entre brasileiros e europeus”, “as capitanias hereditárias”, “o governo geral”, “a conquista da América espanhola: colonização e administração”, “colonização e administração”, “O elemento negro, introdução no Brasil do tráfico”, “o negro nas colônias americanas”, “os centros iniciais da vida colonial”, “fatores da expansão geográfica brasileira”, “A conquista das regiões setentrionais”, “As entradas e bandeiras”, “Expansão territorial da América Espanhola”, “A campanha da libertação”, “as terras plantinhas; a colônia do sacramento as missões do Uruguai”, “A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França”, “O desenvolvimento Econômico colonial”, “América Espanhola: as atividades agrícolas; a exploração das minas; o pastoreio”, “o desenvolvimento espiritual”, “a escravidão vermelha”, “a guerra da independência dos Estados Unidos⁵³” .

⁵³ Na parte que cabe a independência mexicana.

O recorte temporal apresentado no “História do Brasil” para o 1º ano, se propõe a ser entre os séculos XVI ao princípio do XIX, com as grandes independências do continente Americano. As populações indígenas são apresentadas na narrativa majoritariamente no período colonial, desaparecendo da história brasileira no discurso sobre o processo de independência, além praticamente não participar nas guerras de independência da América Espanhola. Quando analisado a parte do livro destinada ao 2º ano, cujo recorte temporal envolve o período da independência do Brasil ao tempo presente a obra (1964), o indígena na narrativa histórica escolar não existe. A participação indígena na formação social brasileira é então apresentada como um elemento de pequena importância e limitadas aos dois primeiros séculos da história nacional.

Quando colocamos a obra destinada ao estudantes do ensino secundário, – “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais de acordo com os programas do Colégio Pedro II” (1964) em paralelo com a obra destinada aos estudantes da 5ª série primária, - “História do Brasil para o exame de admissão” (1967) , trazendo a representação sobre o indígena no centro da análise e buscando perceber estratégias de didatização, fica evidente a posição dos professores sobre o papel dos indígenas na história ensinada.

“A participação dos *indígenas* na formação do Brasil, foi relativamente pequena. Mesmo no seu aspecto mais importante ~A mistura racial com os outros elementos formadores do povo brasileiro ~apresenta-se essa participação limitada no espaço ~ Amazônia e Nordeste ~e limitada no tempo ~os dois primeiros séculos. (Aciolli e Taunay, 1967, p. 27)

Em ambas as obras, o indígena brasileiro é apresentado por diversas nomenclaturas, sendo as mais recorrentes: nativos, íncolas, indígenas, *brasilíndios*, ameríndios. Em “História do Brasil – 1ª e 2ª séries Ginasiais”, dois capítulos são destinados aos povos indígenas, logo nos capítulos iniciais da obra quando é apresentado o panorama do Brasil as vésperas das grandes navegações, o “*brasilíndio*” e o “nações e tribos”. Onde logo se posicionam pela escola dos termos:

A palavra “íncola” significa *habitante, morador*. Alguns outros vocábulos, muitas vezes empregados para designar os povos que habitavam a terra do Brasil quando chegaram os portugueses, têm quase idêntica significação: *indígena – pessoa natural do país que habita; aborígene – oriundo do país em que vive*. Como não há certeza sobre a origem do homem americano e as palavras acima citadas envolvem noções sobre a mesma, é justificável o termo “íncola”. Atualmente é comum a denominação de “ameríndios” dada aos povos que habitavam a América antes da chegada de Colombo e “brasilíndios” aos íncolas da nossa terra. (ACCIOLI e TAUNAY, 1964, p. 37-38.)⁵⁴

A apresentação do indígena se dá em dois capítulos específicos, o primeiro, “O *Brasilíndio*” apresenta um indígena genérico – o *brasilíndio*, que é caracterizado pelos seus

⁵⁴ Itálico do autor.

usos e costumes, suas habitações, vestuários, alimentação, economia, organização social, formas de relacionamentos, religiosidade, armamentos e ritos funerários. É interessante destacar como essas descrições são lugares comuns na história ensinada. São um lugar comum nos discursos sobre os indígenas que apareceram em Macedo e Rocha Pombo. Tem como base uma historiografia que abordava a história colonial pelo olhar dos viajantes, dos colonos e dos jesuítas e que se sustenta fortemente numa historiografia produzida durante o período imperial. Ao mesmo tempo, a adoção do termo *brasilíndio* nos dá indícios de que Accioli e Taunay, recorrem a um debate sobre como nacionalizar os povos indígenas recentemente contactados. Souza Lima (1992) aponta que nas décadas anteriores foi fortemente marcada pelos defensores da nacionalização desta população via integração através da aculturação⁵⁵, incentivando a criação de colônias agrícolas e de índios-soldados. Nas décadas de 1940, 1950 e princípios de 1960, cresceu o número de intelectuais, políticos e militares que debatiam a questão indígena e se posicionava por uma postura preservacionistas. O termo *brasilíndio* surge em meio a este debate.

O termo não muito usado correntemente, o que possibilitou mapear alguns intelectuais e obras que apostaram no mesmo. Em 1941 foi objeto de debate pelo Conselho Nacional de Proteção ao Índio⁵⁶. Foi título da publicação de Basílio de Magalhaes, “Em defesa dos *Brasilíndios*” (1942) discurso proferido na semana do índio no ministério da educação e saúde e publicado pelo mesmo conselho. O termo também foi utilizado como nome do Instituto *Brasilíndio*, presidido no ano de 1958⁵⁷, pelo professor de Latim do Colégio Pedro II, o Sr. Boaventura Ribeiro Cunha. O professor, além ter participado como membro do Conselho Nacional de Proteção ao índio, fora um notório entusiasta da Marcha para o Oeste, promovida por Vargas⁵⁸. Em comum a todos os indivíduos e instituições acima citados, eram suas posições que mesclavam um tom preservacionista ou integracionista das populações indígena e um posicionamento de que os indígenas eram como fósseis vivos dos indígenas do passado e pensados como os brasileiros originais ainda preservados no tempo.

Garfield (2000) aponta como a questão indígena passa a ser objeto de debate entre intelectuais do Estado Novo conectadas à questão da identidade nacional. Por outro lado, ainda aponta Garfield, uma parcela de intelectuais e políticos, e militares preocupados com o desenvolvimento do país, se deparam com os povos indígenas encontrados na expansão das

⁵⁵ Como colocado em outros capítulos, a aculturação aparecia então como etnocídio como política de Estado.

⁵⁶ O governo já cogita da criação da “casa do índio”. **O Jornal**. RJ, 17 de abr. de 1941. p.5.

⁵⁷ SARICO. “SPI é uma coisa que dá roupas, sapatos e outros objetos ao índio”. **Jornal do Brasil**, RJ, 23 de Jan. 1958, 1º caderno, p. 9.

⁵⁸ O professor Boaventura chegara a adotar um jovem indígena Kalapalo de 16 anos e o colocado para viver com a sua família em sua casa no Cachambi. *Ibid.*

fronteiras agrícolas, junto com a Marcha Para o Oeste, promovida por Vargas, e pela construção de Brasília no planalto central promovida por J.K. O debate sobre a questão do indígena nacional naquele momento décadas de 1950 e 1960, era debater a integração pela aculturação ou proteger tais povos em reservas que os mantivessem “isolados” do mundo exterior. Diversos intelectuais como Darcy Ribeiro e os irmãos Villas-Bôas sustentavam essa postura protecionista, chegando a consolidar em 1961, o projeto do Parque Nacional do Xingu.

O uso dessa terminologia por Accioli e Taunay tem um certo posicionamento político diante uso do *índio* em seu discurso. Fica de forma difusa, alguma conexão com esse dilema do tempo presente aos autores, sobre o que fazer com os indígenas, e qual o seu papel na história nacional. Colocando o título, a invasão do Brasil, conjugado com o termo *Brasilíndio*, podemos perceber quais sentidos sobre o *índio* os autores sustentavam, uma espécie de fósseis vivos, do nosso passado nacional, os primeiros brasileiros que enfrentaram as investidas estrangeiras.

O segundo capítulo destinado a apresentar a população indígena se chama “nações e tribos” e nele a construção tupi/tapuaia é apresentada como uma classificação precária. Citando diretamente Karl Von Martius, Karl von den Steinen e Capistrano de Abreu; Accioli e Taunay fazem uma opção por-historiadores que produziram suas reflexões em momentos diferentes da historiografia nacional e que pensavam de formas distintas o papel do indígena na nossa história. Von Martius se notabilizou pela defesa de que os povos americanos viviam numa condição de infantilidade e primitivismo racial, em vias de extinção. Capistrano de Abreu, por sua vez foi historiador especializado nos estudos do período colonial, e que se notabilizou por ter uma visão mais positiva, entre os intelectuais de sua época, sobre os indígenas, classificando-os como “indolentes mas capazes de grandes esforços” (ABREU, 1907, p. 12). Karl von den Steinen foi um etnógrafo que participou de importantes missões científicas no período imperial e se notabilizou por seus trabalhos sobre as populações do rio Xingu. Todos os autores acima destacados remetem a uma historiografia e uma etnologia mais tradicional e conservadora ao seu período.

As escolhas destes autores para sustentar o discurso sobre o indígena, reafirmam a ideia de que o indígena aparece na história ensinada como um lugar de fronteira entre história, a etnografia e o debate nacional sobre como integrar a população indígena. Este segundo capítulo, busca apontar a precariedade da ideia de que os povos indígenas eram divididos entre tupis e tapuias e mostra como cada um dos autores acima citados propõe uma divisão distintas destas populações, ressaltando a grande diversidade étnica. Tentando apresentar tal

diversidade a partir de grandes troncos linguísticos, destacando quatro grupos linguísticos: Tupis, jês, nu-aruaques e caribes e apresentando nestes 20 etnias distintas.

A questão da diversidade dos povos indígenas se faz presente, também, quando contextualizado a história do continente americano em seu momento anterior ao contato, apresentando um panorama de grande densidade populacional. Para isso citam diversos grupos étnicos espalhados por todo o continente americano. Igualmente buscam autores como Paul Rivet e Clark Wissler, importantes etnólogos da primeira metade do século XX, para sustentar uma divisão dessas populações em “selvagismo, barbarismo e civilização”, numa espécie de escala civilizatória – o indígena brasileiro estaria localizado entre os povos de cultura inferior ou média, em contraponto as altas culturas nauas, maias e quíchuas. Telles (1984) aponta que diversos manuais de história das décadas de 60 a 70 tinha também uma narrativa evolucionista e etnocêntrica do tempo histórico colocando os povos indígenas em nesse lugar de cultura inferior, limitando a influência dos povos.

As ilustrações de Ivan Rodrigues são um elemento que igualmente chamam a atenção na análise, primeiro pela quantidade, já que os dois capítulos sobre os indígenas brasileiros são os únicos com duas ilustrações, e pela diversidade dos povos indígenas apresentada. Rodrigues, a época da publicação de “História do Brasil – 1º e 2º graus” tinha em torno de 35 anos, além deste trabalho, participou com Accioli e Taunay das demais publicações destinadas ao Colégio Pedro II⁵⁹. Rodrigues se notabilizara por trabalhos de histórias em quadrinhos de temáticas históricas como o “Atlas histórico escolar” (1959), “Rondon, o Último Bandeirante” (1957), “História do Brasil em Quadrinhos”, volumes I (1959) e volume II (1962). No capítulo *Brasilíndio*, ele apresenta uma representação de um indígena Caramaiurá (Figura VIII), e uma ilustração dos instrumentos e armas indígenas (Figura IX), enquanto no capítulos tribos e nações ele apresenta uma representação de um indígena pertencente ao ramo jê (Figura X), e na ilustração seguinte (Figura XI) um conjunto de etnias é apresentado.

⁵⁹ Onde muitas vezes uma mesma imagem se repetira em diversos livros.



Figura VIII Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo O Brasilíndio em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 38.



Figura IX Segunda ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo O Brasilíndio em História do Brasil para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 39.



Figura X Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo Nações e tribos em *História do Brasil* para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 42.

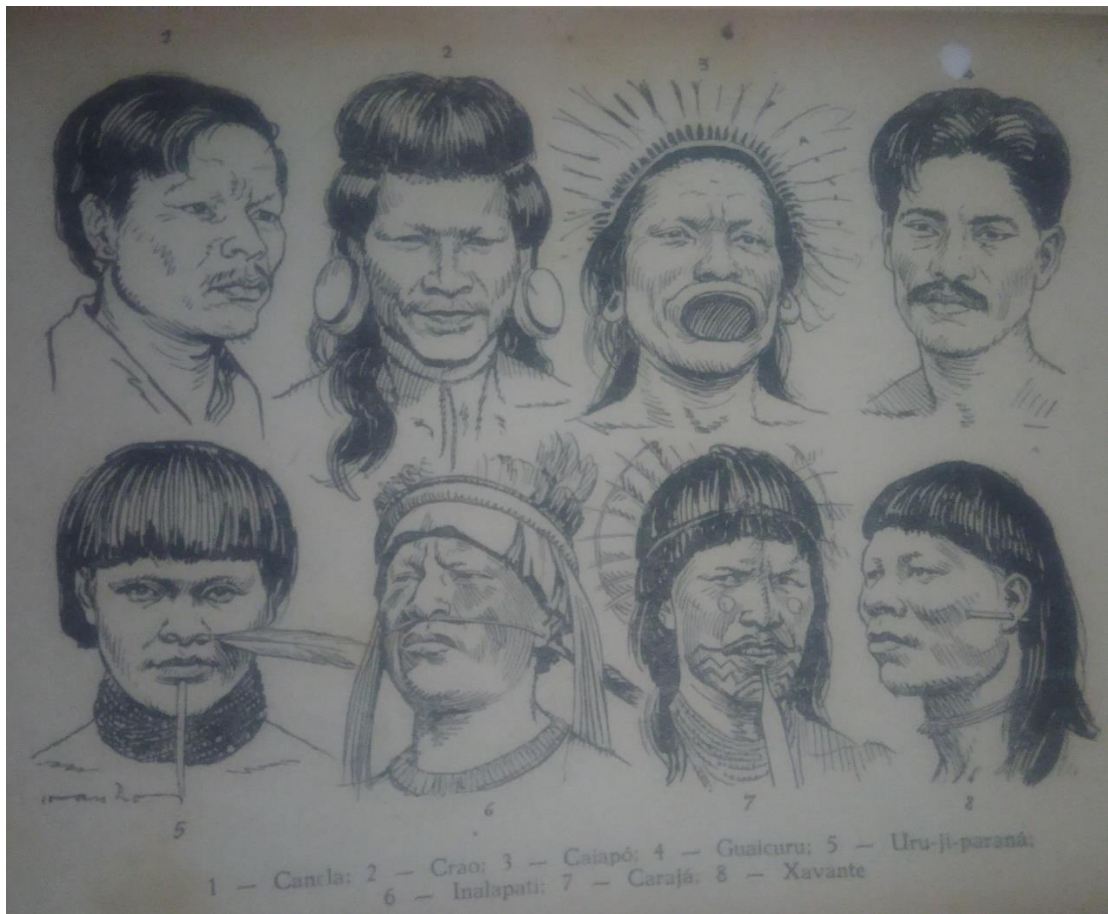


Figura XI Primeira ilustração de Ivan W Rodrigues no capítulo Nações e tribos em *História do Brasil* para o 1º e 2º graus, Accioly e Taunay 1964, p. 43.

Ao longo da obra, as outras ilustrações que possuem indígenas em sua composição, apresentam uma releitura da primeira missa, da fundação de São Vicente, uma ilustração de

Felipe Camarão junto as lideranças da Insurreição Pernambucana, e em uma ilustração de padre Anchieta escrevendo um poema nas areias da praia.

É interessante destacar que os capítulos destinados a tratar dos indígenas – “*Brasilíndio*” e “Tribos e nações” – são bastante ricos quanto à diversidade de etnias nacionais, na segunda ilustração em especial (Figura XI) é a única imagem que apresenta dois indígenas, um da etnia Canela e outro Gaiucuru, com cortes de cabelos e bigodes que fogem aos estereótipos tradicionais, podendo ser identificados como indígenas contemporâneos a obra. Em contraposição, todas as demais ilustrações apresentadas reforçam regularidades discursivas que neste momento já estavam profundamente consolidadas na narrativa histórica escolar, como a do *índio* preso ao período colonial, e a imagens, como a da Primeira Missa, a de Anchieta acompanhado de indígenas na praia, a das suas ferramentas e a recorrente apresentação do indígena pelo olhar pitoresco. Além disso, é importante destacar que Rodrigues fizera anos antes, em 1957, uma história em quadrinhos sobre a história do Marechal Rondon, e sua expedição Roncador-Xingu, e a criação do parque nacional. A escolhas das imagens mais diversas sobre a população indígena, a apresentação de grupos étnicos do centro-norte do país, como os Canelas, Crao⁶⁰, Caiapós⁶¹, Xavantes, Gaicurú⁶², parece corroborar com a hipótese do novo sentido nacionalista que é atribuído ao *índio* na obra. Povos no limiar entre fósseis vivos a serem preservados e primeiras vítimas dos interesses estrangeiros.

O livro “História do Brasil – 1º e 2º graus” apresenta diversos personagens indígenas, para além de Tibiriçá, Araribóia e Paraguaçu. Ainda que igualmente tais personagens aparecem como coadjuvantes dos grandes vultos da história, nesta obra além de identificar um número consideravelmente maior de indivíduos, em relação as outras obras aqui analisadas até o momento. O indígena genérico representado pelos termos “*índigenas*” ou “*íncola*” aparece também dentro da história das grandes estruturas econômicas e raciais. Quando introduz a chegada do africano ao Brasil, assim o faz:

O português recorreu inicialmente a escravidão do *íncola*, mas sem obter resultados apreciáveis, pois o *brasilíndio* estava na condição de nômade e, portanto, desabitado ao trabalho sedentário e organizado, que não praticara anteriormente. Os colonizadores tiveram de usar o recurso da importação do negro africano, realmente capaz de realizar o pesado esforço do cultivo da terra; para tal adaptação dois fatores concorriam: já conheciam e praticavam a agricultura; estavam habituados à rudeza do clima, semelhante ao da sua terra natal. (Accioli e Taunay, 1964, p. 92)

⁶⁰ Os Krahô-Kanela são o mesmo povo, apesar da representação distinta.

⁶¹ Kayapós.

⁶² Kadiwéu.

Os mesmos argumentos usados por Gilberto Freire em seu “Casa grande e senzala” (1933), quando coloca a atributos de ordem tecnológicas, biológicas e psíquicas dos africanos filhos da diáspora em contraponto aos indígenas para se adaptar aos rigores da escravidão e participarem na formação econômica e social do Brasil. A questão da democracia racial aparece na obra, como um elemento estruturante do período colonial e na formação do povo brasileiro. Essa perspectiva é evidenciada ainda quando no capítulo sobre “A colonização portuguesa” aponta

O português, povo indicado para a colonização de regiões tropicais, habitadas por grupos em estágio inferior de civilização, mercê de seus atributos de *aclimatabilidade e miscibilidade*.

[...]

Adaptando-se à terra, adaptou-se também, o português, aos povos que a habitavam e aos que vieram importados da África e daí a *miscibilidade* por êle revelada e herdada, por certo, do longo contacto mantido com o mouro africano na península Ibérica: dêsse contacto pode ter resultado o gôsto em unir-se aos povos de tez escura, gôsto esse que tanto iria favorecer o progresso do Brasil e a ausência de preconceitos raciais entre nós. (Accioli e Taunay, 1964, p. 59)⁶³

Além de uma narrativa histórica que incorpora a ideia da democracia racial, podemos perceber também em “História do Brasil – 1º e 2º graus” a incorporação em seu discurso de uma historiografia nacional que ganha força principalmente nas décadas de 1940 e 1950. Ela trabalha com as teorias dos ciclos econômicos proposta por Roberto Simonsen em seu “História econômica do Brasil” (1932). Tal teoria buscava apresentar a história da sociedade brasileira por uma perspectiva que teria por base a temporalidade das estruturas socioeconômicas assim divididas: ciclo do extrativismo, simbolizado pelo escambo de pau brasil; no ciclo da cana-de-açúcar, no ciclo do café e no tempo presente à obra, um ciclo de industrialização. Esta, vai ser trabalhada por Caio Prado Jr., sob um viés marxista em seu “Formação do Brasil Contemporâneo” (1942) e por Celso Furtado em “Formação econômica do Brasil” (1959). Estas obras vão ter uma grande reverberação entre os intelectuais que pensavam o Brasil nas décadas posteriores, e como aponta Bittencourt (2010), teve igualmente, grande impacto nas obras didáticas e nas obras direcionadas aos professores de história em toda a década de 1950 e 1960.

Nestas perspectivas historiográficas, a atuação dos povos indígenas na história nacional se concentra em dois momentos, no primeiro, onde agem como um dos agentes do escambo, e no segundo, como o primeiro tipo de escravo no Brasil. Daí a posição de Accioli e Taunay em “História do Brasil para o exame de admissão” (1967), e depois reafirmado em “História Geral da Civilização Brasileira⁶⁴” (1973) quando sustentam a ideia de que a

⁶³ Grifo do autor.

⁶⁴ Obra destinada a estudantes do Científico.

participação indígena como agente da história nacional, se limitava aos dois primeiros séculos da nação. Tal posicionamento fica muito evidenciado em “História do Brasil – 1º e 2º graus”, quando no capítulo “Escravidão vermelha” destaca que a escravidão indígena existira apenas até 1798, salientando ainda que foi uma escravidão que encontrou diversas dificuldades em se estabelecer, tanto pela adaptabilidade do africano, como pela insubmissão indígena, como pela proteção das ordens religiosas. Após colocar a proibição legal da escravidão indígena, no capítulo cujo título se propõe a analisar esse fenômeno, passa a abordar as ordens religiosas do período colonial, e a sua atuação na educação colonial em geral. Após esse capítulo a menção ao indígena brasileiro praticamente desaparece na narrativa da história ensinada ao fim do programa do 1º grau ou mesmo do 2º.

Ainda que a obra tenha esses elementos de uma história escolar em que estivesse presente uma sociedade, economia e a cultura, Accioli e Taunay, fazem um trabalho onde a história nacional é construída a partir dos governantes e grandes figuras, mas é intercalada por capítulos que buscavam apresentar uma história da sociedade, da cultura e da economia do país e do mundo.

Colocando todos enunciados analisadas neste capítulo, “Lições (1861), “História do Brasil para o ensino secundário” (1918) e “História do Brasil para o 1º e 2º graus” (1964), buscando as regularidades discursivas, os indígenas que são apresentados como personagens da narrativa da histórica escolar se constituem na fronteira entre a etnologia e a historiografia. O lugar, narrativo e iconográfico, do indígena junto à natureza, a apresentação pelo pitoresco, apresentar os indígenas pelos costumes generalizados. Em grande parte, se baseia em uma historiografia do século XIX, que abordava a história colonial pelo olhar dos viajantes, dos colonos e dos jesuítas, e que consolidou como epistemologia científica todo um conjunto de discursos coloniais que tiveram uma regularidade discursiva bem longeva. Ao mesmo tempo, nas obras de Accioli e Taunay (1964, 1967, 1974) destaca-se uma dispersão neste enunciado – o *índio* no ensino de história - ela passa a incorporar uma historiografia mais preocupada com as história das grandes estruturas socioeconômicas, que apresentam os indígenas como um agente passivo da história, e uma etnologia da segunda metade XX preocupada com a questão racial, e principalmente da democracia racial, além disso aparecem elementos que sugerem uma perspectiva nacionalista dos povos indígenas, frente aos interesses de forças internas estrangeiras Accioli e Taunay (1964, 1967, 1974) apresentam a figura do *Brasilíndio*, nela não mais aparecem as distinções entre Tupis/tapuias ou tupis/ botocudos, assumindo em seu

lugar uma perspectiva nacionalista, que colocam os povos indígenas como os primeiros brasileiros vítimas dos estrangeiros.

Nas obras de Macedo (1861) e Rocha Pombo (1918) as ilustrações apresentam imagens que reproduzem uma biblioteca colonial, principalmente as pinturas de Debret e Rugendas do XIX representando os indígenas pitorescos, além de recorrerem as pinturas históricas da transição do XIX para o XX. Temáticas históricas comuns ao período colonial como a primeira missa, a fundação de São Paulo, ou Anchieta escrevendo nas areias da praia.

Em Accioli e Taunay (1964) possui ainda algumas interpretações, estilizadas no estilo de HQs, das pinturas históricas românticas brasileiras do final do XIX e XX, além de ilustrações de grandes personagens históricos do passado no mesmo estilo. Os povos indígenas são apresentados pela pluralidade das identidades étnicas nos capítulos que tratam dos mesmos, mas ao longo da obra, tal diversidade é diluída na figura do *índio* genérico.

Em comum, as representações gráficas sobre os povos originários, quando olhado o conjunto da obra dos três autores, Macedo (1861), Rocha Pombo (1918) e Accioli e Taunay (1964) é uma regularidade pelos estereótipos *gentio/índio/Brasilíndio*, sob o prisma do exotismo, da nudez e do pitoresco. Em Accioli e Taunay (1964), podemos perceber uma distorção nesse padrão, apensar de quando olhamos a obra como um todo, podemos perceber uma certa permanência em torno deste discurso.

Outro ponto que se mostrou uma regularidade discursiva, é o lugar de passado colonial indígena. Em todas as obras analisadas, os professores não se furtam em colocar uma temporalidade que atinge o tempo presente a eles. Apesar disso, em todos os casos, não há atuação dos indígenas na história nacional a outros períodos que não o colonial, limitando a sua participação na história ensinada como progenitores de costumes e palavras nacionais e em uma marcha que os levaram a extinção e assimilação. Na medida que o saber histórico escolar vai se consolidando em estratos e conhecimentos, a identidade indígena vai se cristalizando nesse momento do contato.

2.4. O grupo tarefa Estudos Sociais

O último discurso analisado foi produzido por uma equipe multidisciplinar, à época da redemocratização na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se da publicação suplemento especial do Diário Oficial do dia 12 de abril de 1988, denominado “Caderno Educativo, sugestões de atividades 19 de abril Dia do *índio*”. Este suplemento, foi uma publicação da Secretaria de

Educação do município que visava contribuir para a “melhoria da qualidade de ensino de história nas escolas públicas” (D.O.RJ 12 abr. de 88), e foi fruto de um convênio de intercâmbio científico-cultural entre Museu do *Índio*-Funai e a SME-RJ. Participaram na produção deste material, pela SME as professoras de história Denize de Azevedo Franco e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, e a professora de geografia Irene de Barcelos Alves. Pelo Museu do *Índio*-Funai participaram como consultores técnicos a antropóloga Cláudia Menezes, as cientistas sociais, Kátia Regina Pacheco Velloso, Rosângela Buarque Figueiró e Luiza Medeiros Lavor, e a historiadora Beatriz Muniz Freire. Selecionei este discurso, por ser um material de autoria de professores de história para professores de história que se propõem a trazer novas abordagens sobre a temática indígena.

Denize de Azevedo Franco e Ana Maria F. da Costa Monteiro eram professoras de história do município do Rio de Janeiro e foram indicadas pela SME-RJ neste projeto, por participarem, a época, do Grupo-Tarefa Estudos Sociais. Denize de Azevedo formada em Ciências Sociais pela UFRJ, professora de História na rede Estadual desde 1976⁶⁵, e de Estudos Sociais na rede municipal desde 1977⁶⁶. Participou ainda como um dos autores da coletânea de dois volumes História das Sociedades (1978), junto com Aquino, Jacques e Oscar, livro didático de história geral direcionados a estudantes do 2º grau. A professora Monteiro formada historiadora pela UFRJ e mestre pela UFF, era professora do município desde os seus 17 anos, quando concluiu o curso normal no Instituto de Educação. Foi professora de história da rede estadual e municipal, ministrava cursos de formação para professores de história no Museu Histórico Nacional e as vésperas possuía 22 anos de experiência no magistério.^{67 68}

O Grupo-Tarefa-Estudos Sociais foi um grupo de trabalho criado pela SME-RJ em 1984 para efetivar a retirada dos Estudos Sociais e reinserção das disciplinas História e Geografia no Currículo do 1º Grau. “Este grupo era constituído por professores com boas práticas e uma docente que havia participado do Laboratório de Currículos, que funcionou na segunda metade dos anos 1970 e início de 1980 no Rio de Janeiro.” (ANDRADE, 2020,

⁶⁵ Município chama professores para contrato. **Jornal dos Sports**, 25 de mar. de 1977. p. 13.

⁶⁶ ESP dá listão de 6 municípios. **Diários de notícias**, 27 de abr. de 1976. Escolar, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093718_05/44164.

⁶⁷ ANDRADE (2020).

⁶⁸ Mais tarde, a professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro se tornaria ainda professora da UFRJ e diretora da Faculdade de Educação da mesma instituição.

p.425) Fora criado pela secretária Municipal de Educação Maria Yedda Linhares e continuada pelo seu sucessor Moacyr Góes⁶⁹.

O município do Rio de Janeiro abre a década de 1980 com a promessa da “abertura lenta e gradual” por parte do regime ditatorial. A aprovação da Lei da Anistia e o retorno do pluripartidarismo em 1979 davam subsídios para essa sensação de que uma redemocratização era possível. As eleições de 1982 possibilitaram que no Estado do Rio de Janeiro fosse eleito Leonel Brizola (PDT) adversário político do regime, recém retornado do exílio. A natureza única desta eleição permitiu ao então governador eleito construir uma certa coalizão política, com o prefeito da cidade, de tal forma que seu vice-governador, o também fundador do PDT, Darcy Ribeiro, também um anistiado,⁷⁰ acumulava também os cargos de secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação, chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É importante destacar ainda que Darcy participara ativamente na institucionalização do Parque Nacional do Xingu na década de 60 e fora fundador do Museu do *Índio* na década de 1950.

Entre 1982 e 1988, ocorreram ainda eleições para prefeito em 1985 e para a assembleia constituinte em 1986. A coalizão nacional em torno das eleições diretas e da nova constituinte foi grande. No Estado do Rio, a prefeitura da cidade ficou sob o executivo do PTB, com Jamil Haddad (1983), Marcello Alencar (1983-1986), e nas primeiras eleições municipais para prefeitura, sob o governo de Saturnino Braga do PSB (1986-1988) e Jó Antônio Rezende (1988-1989). No executivo do governo estadual, houve uma alternância entre Leonel Brizola do PTB (1983-1986) e Moreira Franco do PMDB (1987-1991). A Secretaria Municipal de Educação passou pelas Secretárias Maria Yedda Linhares 1983-1986, Maria Lúcia Souto Kamache 1986 e Moacyr Góes 1987-1989.

Os debates em torno do formato da educação pública foram importantes nas políticas de governo orientadas durante toda a década de 1980. Bomeny (2008) aponta como nos primeiros anos do Governo de Brizola / Darcy a movimentação política em torno da educação foi intensa. As metas do Programa Especial de Educação proposto para o Município e Estado do Rio de Janeiro tinham uma intencionalidade de “garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado” (BOMENY, 2008, p. 4) Nos esforços de fazer essa transformação na educação pública, Darcy promove o I Encontro de Professores de Primeiro

⁶⁹ Como ele mesmo aponta em sua Carta aos Professores publicada no Diário Oficial de 15/05/1988.

⁷⁰ A época já era reconhecido como intelectual de renome fundador da UnB.

Grau em 1983, onde “Reunidos em cerca de 500 locais nesse primeiro esforço, os professores foram convidados a opinar sobre o que seria reestruturado na rede pública, e a participar efetivamente da ‘revolução’ por que passaria a educação no estado do Rio de Janeiro.” (BOMENY, 2008, p. 6) O encontro, não foi um caso isolado, A Escola Viva, as reformas curriculares, o retorno das disciplinas história e geografia, a escola em tempo integral, os CIEPS, fazem parte deste momento de efervescência do debate em torno da educação pública e seu papel como projeto de uma educação democratizante.

O papel da educação para a construção de uma sociedade democrática foi uma das bases de sustentação dessas políticas públicas educacionais no município do Rio (BOMENY, 2008), os Centros Integrados de Educação Públicas (CIEP), popularmente chamados de Brizolões, simbolizavam o principal ideal dessa nova educação. Construir muitas escolas públicas de tempo integral, que fornecessem merenda para todos alunos, com professores bem remunerados e com tempo para se capacitar, que combatesse a evasão escolar e o analfabetismo funcional, que atendesse uma grande quantidade de alunos sem que se perdesse a qualidade de ensino, e que permitisse a colaboração da comunidade com o espaço público.⁷¹

Em uma entrevista ao jornalista Regis Farr do Jornal do Brasil de 21/08/1983, no 1º Caderno, Ensino, com o Título “Alunos do Primário ficarão 5 horas na escola em 1984” A então a secretária de educação, Maria Yedda Linhares ⁷² coloca que entre os desafios da sua secretaria estaria em implementar mudanças já definidas à época da entrevistas, e que em outras questões ainda abertas ao debate, e que

“outras estão em estudos por Grupos-tarefas e outras ainda poderão surgir dos encontros realizados no mês que vem e para quais estão sendo chamados todos os professores da rede – 50 mil, dos quais pouco menos de 30 mil trabalham efetivamente com o aluno” (FARR, Regis, Entrevista. **Jornal do Brasil**, 21/08/1983)

Na mesma entrevista a Secretária de Educação deixa claro que busca combater a evasão escolar, buscar novas formas e estratégias de alfabetização, mudança curricular, a eliminação do 3º turno e o combate à repetência.

O Grupo-tarefa Estudos Sociais vinha então como um dos desafios das reformas educacionais colocadas pela Secretária, que envolvia a municipalização do ensino e todo o embrólio em torno do retorno das disciplinas História, Geografia e o que fazer com as

⁷¹ Há de se lembrar que o Brasil passava nesse momento pelo debate da municipalização do 1º segmento do ensino fundamental, e a cidade do Rio de Janeiro, por ter sido a capital do império e da República, possuía ~~diversas~~ ~~uma~~ uma rede de escolas, mais numerosa do que a grande maioria dos estados brasileiros.

⁷² A professora da UFRJ era referência internacional em seus estudos sobre História Agrária, tinha recém retornado de seu exílio ao Brasil com a Lei da Anistia.

disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC). O embate no currículo em torno das quatro disciplinas, foi objeto de disputa nos debates sobre a redemocratização. As Reformas Educaionais ocorridas ao longo da Ditadura geraram no professorado e nos políticos diferentes opiniões e convicções sobre uma certa natureza política das disciplinas.

É interessante perceber que os debates sobre os currículos e disciplinas escolares, atravessam diversos segmentos da população brasileira ao longo das décadas de 1970 e 1980⁷³, e transparecem na imprensa escrita sob matérias jornalísticas e cartas opnativas de leitores. Inumeras são as cartas de leitores ao Jornal do Brasil ao final da década de 70 e ao longo da década de 80 que propõem e debatem sobre o que deveria ser considerado no currículo escolar. Na mesma entrevista que acima destaquei, a citada professora Yedda coloca que: o sistema educacional priorizava as técnicas pedagógicas em detrimento do “conteúdo da matéria”; e que haveria uma mudança curricular, por uma maior democratização das escolas, e de que não adotariam um currículo único (Jornal do Brasil, 21/08/1983). Entre as mudanças curriculares que Yedda defendeu estava a volta da história e da geografia no currículo do 1º grau da rede pública.

No I Encontro de Professores de Primeiro Grau ainda em 1983 “entre as reivindicações que são levadas pelos representantes de alguns pólos, encontramos registros da demanda pela separação das disciplinas de História e Geografia” (SILVA, 2017), colocando que a questão era uma temática que o professorado da capital já vinha articulando.

Frente a isso,

“após o I Encontro, frente a esta realidade que, como vimos, na verdade, já ocorria em muitas escolas, a Secretaria que já possuía outros grupos de estudo resolve, através de uma solicitação da própria Secretária, a Profª Maria Yedda Linhares, criar um grupo para discutir a questão. Para a realização desta ‘empreitada’, foi formado um Grupo Tarefa de Estudos Sociais que reunia professores de História e Geografia.” (SILVA, 2017, pp. 61-62)

É importante então para compreendermos as singularidades da situação em que surge o “Caderno Educativo” (1988), lembrar que o mesmo foi desenvolvido em um contexto que o professorado de história do município vivia um intenso debate em torno da redemocratização e o embate em torno das disciplinas que envolviam as ciências humanas nas escolas. As disciplinas História e Geografia passam a ser defendidas como demandas do professorado para uma redemocratização da escola, e o “Caderno Educativo” (1988) é um desses

⁷³ Quando olhamos o Jornal do Brasil no Período de 1975 a 1985, é interessante como diversos leitores colocam sugestões de currículos escolares obrigatórios temas diversos como filosofia, história regional, educação do trânsito, educação sexual ou mesmo saúde bucal.

documentos produzidos pelos professores da rede municipal e tinha como público alvo outros professores da rede municipal que buscavam esses novos sentidos do ensino de história.

O fato de ter sido publicado no Diário Oficial da cidade, chama atenção à análise. De fato outros suplementos e propostas de debates curriculares haviam sido publicados no mesmo formato no mesmo período diz muito sobre esses sentidos de uma educação crítica. A década de 1980 ficaria marcada entre os economistas como a “década perdida”. No Ano de 1984 fora lançado o Cruzeiro como moeda oficial do país numa tentativa de recuperação econômica, frente à desvalorização monetária que o país vivia. O colapso econômico, contribuiu profundamente para a crise da ditadura. Em 28 de fevereiro de 1986 o Plano Cruzado I, mudara novamente o nome da moeda, congelava os preços e mobilizava os chamados Fiscais do Sarney, não conseguindo aplacar o a crise econômica. Ainda no mesmo ano o recém nomeado ministro da Fazenda Bresser-Pereira lança o Plano Cruzado II⁷⁴, sendo igualmente ineficaz em combater a crise econômica e a hiperinflação - a inflação média anual de 1988 chegara a 554,19 %⁷⁵. No município do Rio de Janeiro, o impacto da inflação foi muito forte, Saturnino Braga no dia de 15 de setembro de 1988, decreta e anuncia a toda a população carioca a falência do município⁷⁶.

A solução encontrada pelos profissionais da SME-RJ, segundo Ana Maria Monteiro, de amplificar ao máximo possível os debates sobre os currículos entre o professorado da rede, considerando as dificuldades financeiras em publicar tais materiais que fomentariam a discussão, era publicá-los pelo Diário Oficial e disponibilizá-los aos professores. Assim, localizamos⁷⁷ além do “Cadernos Educativo (D.O, 12/04/1988) o “Documento Preliminar para Discussão – Proposta curricular” (15/06/1988). É neste contexto que no mesmo ano a SME-RJ publica a Reformulação Curricular – História 5ª/8ª séries fruto desses debates.

Fica evidente aqui a força que os debates sobre a redemocratização dos currículos e como essa intenção atravessava as condições materiais do momento. Um debate que já vinha sendo contruído desde pelo menos 1983, e que mesmo diante a crise economica não poderia ser interrompido. A impossibilidade de publicar o material de fomento aos debates curriculares em livros e revistas, mais onerosos à máquina pública, e a urgência do seu acesso

⁷⁴ Na mesma década ainda seria apresentado o Plano Cruzado Novo em 1989, sendo igualmente ineficaz. Seguidos pelo retorno do Cruzeiro em 1990, o estabelecimento do Cruzeiro Novo em 1991, até finalmente em 1994 ser decretado o Real.

⁷⁵ De acordo com o site World Wide Inflation data. Disponível em: <https://pt.inflation.eu/taxas-de-inflacao/brasil/inflacao-historica/ipc-inflacao-brasil-1988.aspx>

⁷⁶ É o fundo do poço, é o fim do caminho. **Jornal do Brasil**, RJ, 16 de set. de 1988, Cidade.

⁷⁷ Material localizado pelo grupo de pesquisa, ao qual faço parte, GEHPROF – Faculdade de Educação – UFRJ.

aos professores, foi contornada pela utilização do Diário Oficial do município, uma maneira mais barata da manutenção, junto ao professorado da rede, de tais debates sobre a democratização do currículo e a reconstrução do currículo de história.

Este, então, foi um material construído a partir da prática de professoras de história, que foi amplamente distribuído na rede municipal de ensino, e se propunha a manter aceso o debate sobre as novas possibilidades frente ao retorno do ensino de história nas escolas e frente a necessidade de capacitar o professorado da rede a essas mudanças. Ainda que não seja um texto direcionado a alunos, trata diretamente sobre novas abordagens a antigos temas do saber histórico escolar. Neste sentido este discurso permite percebermos como professores passam a debater entre si essa ressignificação dos saberes.

Por outro lado tal convênio, firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e o Museu do *Índio* (MI), colocava em evidência, um ponto importante nestes debates. A questão sobre como reescrever uma história escolar que repensasse o projeto tido até então, como eurocêntrico e preconceituoso. Assim, na apresentação do “Caderno Educacional” a diretora do Museu do Índio e o Secretário de Educação de tal modo colocam o problema ao qual se propõem a oferecer uma solução.

Análises recentes vêm demonstrando que, por falta de embasamento científico, os textos didáticos que tratam das populações indígenas veiculam informações fragmentárias, através das quais é construída imagem generalizada desses povos, desvinculada, portanto, da realidade histórico-concreta dos indivíduos que as integram.

Considerando-se a participação do Museu do *índio* enquanto agente educativo é sua preocupação colaborar com os órgãos oficiais e assessorá-los na tarefa de revisão dos conteúdos programáticos e da metodologia aplicada ao ensino de I o grau. Pretende, assim, contribuir para a formação de uma consciência crítica e desprovida de concepções preconceituosas com relação às com unidades indígenas, e possibilitar o resgate de sua participação e do seu saber na história brasileira passada e contemporânea.

A Secretaria Municipal de Educação, que tem se destacado pela proposta de luta, pela melhoria da qualidade de ensino de História nas escolas públicas, foi sensível à idéia de um trabalho interdisciplinar integrando técnicos das disciplinas geografia, história, antropologia e lingüística. (Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do *índio*, **Diário oficial do Rio de Janeiro**, 1988, p. 2)

O fato do “Caderno Educativo” (1988) oferecer práticas docentes mais críticas para as comemorações do 19 de abril, mostra que havia uma permanência dessas práticas tradicionais em relação ao dia do *Índio*, práticas que serviam como reforço de estereótipos e preconceitos entre o professorado por um lado, e que por outro havia uma demanda por construir um novo saber histórico escolar que visava romper o preconceito racial e atender às novas demandas da contingência do momento.

A questão indígena ganha novas dimensões no Brasil da Constituinte. Os movimentos sociais indígenas que se articularam ao longo das décadas de 1970 e 1980 ganham projeção nacional e internacional e contribuem com o desgaste que a ditadura vivia neste momento (ARAÚJO, 2006, CUNHA, 2012, MUNDURUKU 2012, PACHECO DE OLIVEIRA, 2016). Assim, conseguem lançar o Cacique Juruna como Deputado Federal pelo Rio de Janeiro (PDT), chegando a elegê-lo em 1982, além de atuar intensamente na constituinte para conquistar importantes direitos fundamentais na nova Carta. Para os povos indígenas, a Constituição de 1988, representa uma nova direção das políticas públicas do Estado Brasileiro, pois ela reconhece o direito à existência, o direito às terras, o direito a um sistema educacional e de saúde que respeite as suas demandas, além de criminalizar o racismo⁷⁸. Essas conquistas envolveram muitas mobilizações que acabaram por trazer novas demandas a esse novo currículo de história que se construía no Brasil e no município do Rio de Janeiro. É neste campo de exterioridade que o “Caderno Educativo” (1988) se constitui, buscando novas perspectivas e sentidos de se ensinar a história sobre os povos indígenas frente aos novos sentidos reivindicados pelos mesmos como atores políticos contra a ditadura na nova democracia. E com o mérito de ouvir o que os povos indígenas reivindicavam na constituinte, buscando construir novos sentidos de um ensino de história mais democrático que abarcasse tais reivindicações.

Se por um lado, os debates junto ao professorado, que foram construídos ao longo da década de 1980 com a SME-RJ apontam a importância de romper com os preconceitos étnicos-raciais em torno da questão indígena na escola, por outro, essa ruptura se dava pelas instituições não indígenas, no caso o MI e seus antropólogos e cientistas sociais. Mesmo com a redemocratização e a reestruturação do currículo de história, o enunciado *índio* aparece no ensino de história como um lugar de fronteira entre a história, a educação, antropologia e linguística.

Caderno Educativo - sugestões de atividades (1988) traz quatro sugestões de práticas docentes para professores da educação básica do município poderem trabalhar com as suas crianças práticas escolares para o dia do *índio*.

A primeira é uma atividade, chamada Jardim de Infância e classe de Alfabetização (pag.4) que estimula uma atividade de pintura corporal. Ela envolve a leitura de um texto que trata sobre a diversidade indígena brasileira e apresenta padrões de pinturas corporais, a partir

⁷⁸ Para um debate mais aprofundado recomendo A coletânea Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença / ARAÚJO, 2006.

de imagens de livros de antropólogos (Figuras XIII e XIV), e textos introdutórios sobre os povos Tiryíós, Kadiwéus, Xinguanos, Karajás e Xikrins. A atividade de culminância seria então um momento no qual as crianças reproduziriam aquelas pinturas que mais achassem interessantes. A atividade em si, já representa uma ruptura ao tratamento tradicional que as escolas tratavam as representações sobre os indígenas. A atividade de se comemorar o 19 de abril colocando as crianças fantasiadas de *índios*⁷⁹, já era recorrente à época. As professoras buscaram construir a partir dessa tradicional prática escolar, construir junto ao professorado da rede uma apresentação dos povos indígenas pelo olhar renovado da temática apresentando os povos originários a partir da sua diversidade étnica e trazendo debates do tempo presente.

A segunda atividade, chamada 1ª série do 1º Grau (pag. 10), propõe trabalhar com as noções mito e verdade. Ela se propõe a discutir diversos textos sobre quem são os Bororos e dos Sateré-Maués e como os mesmos possuem visões diferentes sobre seus mitos de origens. Como culminância com os alunos, produzir um mural com desenhos sobre aquilo que ouviram, leram e entenderam. Esta é uma atividade que propõe apresentar ao aluno que cada povo tem uma ideia própria de universo, de que nós (aqui no sentido de uma criança carioca da década de 1980) mesmos possuímos verdades construídas pelos nossos valores, costumes e histórias. E que de certa forma, todos os povos, incluindo os indígenas, possuem mitos e histórias que servem para as famílias e a sociedade ensinarem aos seus jovens verdades e valores que julgam ser fundamentais para fornecer à identidade como povo.

A terceira atividade, intitulada 2ª Série do 1º Grau (pag.17), propõe uma reflexão sobre o papel da escola com a comunidade e como crianças indígenas viviam as “escolas das florestas”, escolas que se adaptaram às necessidades das aldeias. Ela se inicia com um texto introdutório adaptado do Livro “O que é Educação?” (1985) de Carlos Rodrigues Brandão, onde coloca de forma sintética, um evento da história estadunidense que ilustra bem o dilema a ser trabalhado com as crianças. Quando indígenas de seis nações distintas, após terem a primeira geração de crianças formadas nas escolas dos colonos, enviam uma carta recusando uma nova geração de alunos naquelas escolas, além de convidarem aos “brancos” a enviarem jovens para vivenciar a educação entre eles. O texto é um convite à reflexão dos professores sobre civilização e primitivo, além de colocar que todas as sociedades humanas possuem mecanismos sociais em que uma geração educa a outra.

⁷⁹ Em geral representações genéricas que nada pareciam com os indígenas brasileiros.

Em seguida ela apresenta, como proposta de atividade, diversas entrevistas e desenhos (Figura XVI) de crianças indígenas da Amazônia ocidental que participaram do projeto educacional, “Uma experiência de autoria” e estão presentes no livro “Escolas da Floresta” (1984). A culminância da prática seria um mural comparativo entre a escola das crianças da cidade do Rio de Janeiro e das crianças da Escola da Floresta. Destaco aqui que a educação escolar indígena bilingue, foi uma das reivindicações que os movimentos indígenas organizados possuíam desde a década de 1970 (CABIXI, 1984; SILVA e GRUPONI, 1995) e levaram para a constituinte, e como aponta Bittencourt (2007, p. 46) “os movimentos sociais organizados por vários setores haviam sido fundamentais para o fim da fase ditatorial, e suas reivindicações estavam na pauta das reformas educacionais.” Neste sentido, o “Caderno educativo (1988) apresenta diálogos com demandas diretas da sociedade civil organizada do seu tempo presente.

Na quarta atividade, chamada 3ª e 4ª séries do 1º Grau (pag. 20), a proposta é trabalhar a história do estado Rio de Janeiro, em especial a participação indígena na confederação dos Tamoios. A atividade apresenta textos, um contextualizando a história da Confederação, apresentando o conflito pelo olhar dos indígenas. Baseados nos escritos de Florestan Fernandes – “O tupi e a reação tribal à conquista” artigo de 1960 e no livro Confederação dos Tamoios: a união que nasceu do sofrimento” e outros sobre conflitos por demarcação de terras de indígenas guaranis em Angra dos Reis. A culminância da atividade seria a construção de uma história em quadrinhos junto a turma.

O fato de trazer à tona o debate sobre a história da Confederação dos Tamoios, um conteúdo que foi debatido em todas os discursos aqui analisados, nos permite contrapor o discurso sobre o *índio* nesse momento da narrativa da história escolar e os seus diálogos com a historiografia do momento. Isso porque a Confederação dos Tamoios foi uma temática recorrente em todas as obras aqui analisadas, por estar inserida no contexto de origem das duas principais cidades capitais do país, Rio de Janeiro e São Paulo. No Caderno Educativo (1988) a confederação emerge a partir de uma questão do tempo presente – a chegada dos Guaranis Mbyás a Angra dos Reis, e por que os mesmos reivindicavam o retorno as suas terras ancestrais. Fica evidente uma opção pela história-problema, uma história que busca compreender problemas do tempo presente no passado.

É possível ainda perceber um diálogo com a “história vista de baixo”, que coloca a perspectiva histórica dos indígenas, dos confederados e dos aliados dos portugueses, diante o conflito, além de destacarem os impactos do mesmo entre as populações indígenas. E uma

opção por uma historiografia mais aberta ao diálogo interdisciplinar, ao recorrer aos estudos etno-históricos de Florestan Fernandes.

Bittencourt (2010, p.46-47) aponta que “a produção historiográfica criticava o estruturalismo marxista pela imobilidade política que provocava, uma vez que as respostas aos problemas internos dependiam exclusivamente do exterior, do capitalismo internacional.” Igualmente a história da sucessão dos grandes eventos e personalidades, estava muito associada aos anos da ditadura. É neste contexto em que diálogos com novas abordagens historiográficas são incorporados no “Caderno educativo”(1988), apresentam textos para serem trabalhados com seus alunos com fortes influências dos Annales e da História vista de baixo.

É importante lembrar que Maria Yeda Linhares, a criadora dos Grupos-tarefas, era uma renomada professora universitária e que diversos professores convidados a participar dos GTs, eram mestres nos recém-criados programas de mestrados em história da UFRJ e da UFF, sendo Monteiro, uma destas professoras. O debate em torno do retorno da disciplina escolar história e sua problemática de como construir um novo currículo mais crítico e democrático, reverberou entre o professorado que participou da construção do “Caderno Educativo”(1988). A “história-problema” era muito pertinente para se trabalhar com os alunos questões de tempo presente a eles, permitia dar um sentido novo a história, para além de práticas tradicionais como a da memorização de textos e contextos. Por outro lado, a história “vista de baixo”, permitia ao professor construir um sentido no saber histórico escolar a partir de sentimentos como empatia e identificação do aluno com o conhecimento. Ela dialogava ainda com a ideia freiriana de uma pedagogia crítica.

É importante ainda destacar que em todas as propostas de atividades acima citadas, as seguintes observações sobre quais os sentidos de indígena o professor deveria trabalhar com os alunos.

É indispensável ressaltar para os alunos:

- a) a existência de diferentes grupos indígenas, que convivem entre si e vivenciaram histórias de contato específicas com a sociedade brasileira.
- b) a contemporaneidade, no tempo e no espaço, com a sociedade nacional.
- c) enfatizar e valorizar a diversidade cultural, uma vez que possibilita o enriquecimento da experiência humana e o aprimoramento da vida social. (Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, **IMPrensa Oficial DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO**, 1988, p.4.)
- d)

O enunciado *índio* em “Cadernos educacionais” (1988) apresenta novos sentidos dentro do ensino de história, nele já é estabelecido um olhar sobre os povos indígenas a partir do reconhecimento da sua diversidade étnica e apresenta o indígena do tempo presente ao aluno.

Esta posição vai se repetir em todas as representações iconográficas sobre os indígenas na obra, predominando ilustrações de estudos etnográficos (Figuras XIII, XIX) e fotografias (Figuras XII e XV) e inexistindo imagens de Debret ou de pinturas do final do XIX e princípio do XX.

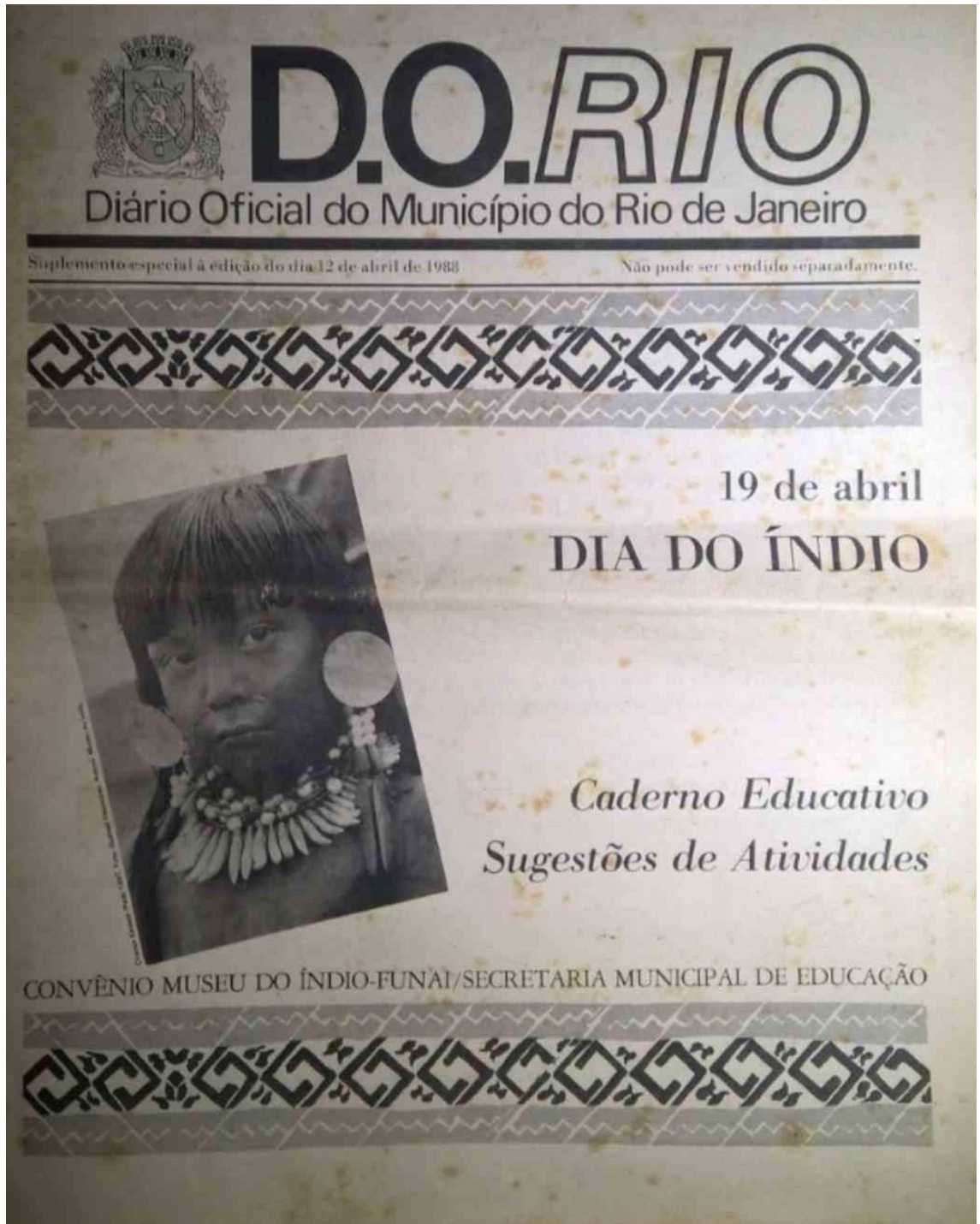


Figura XII Capa do Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988.

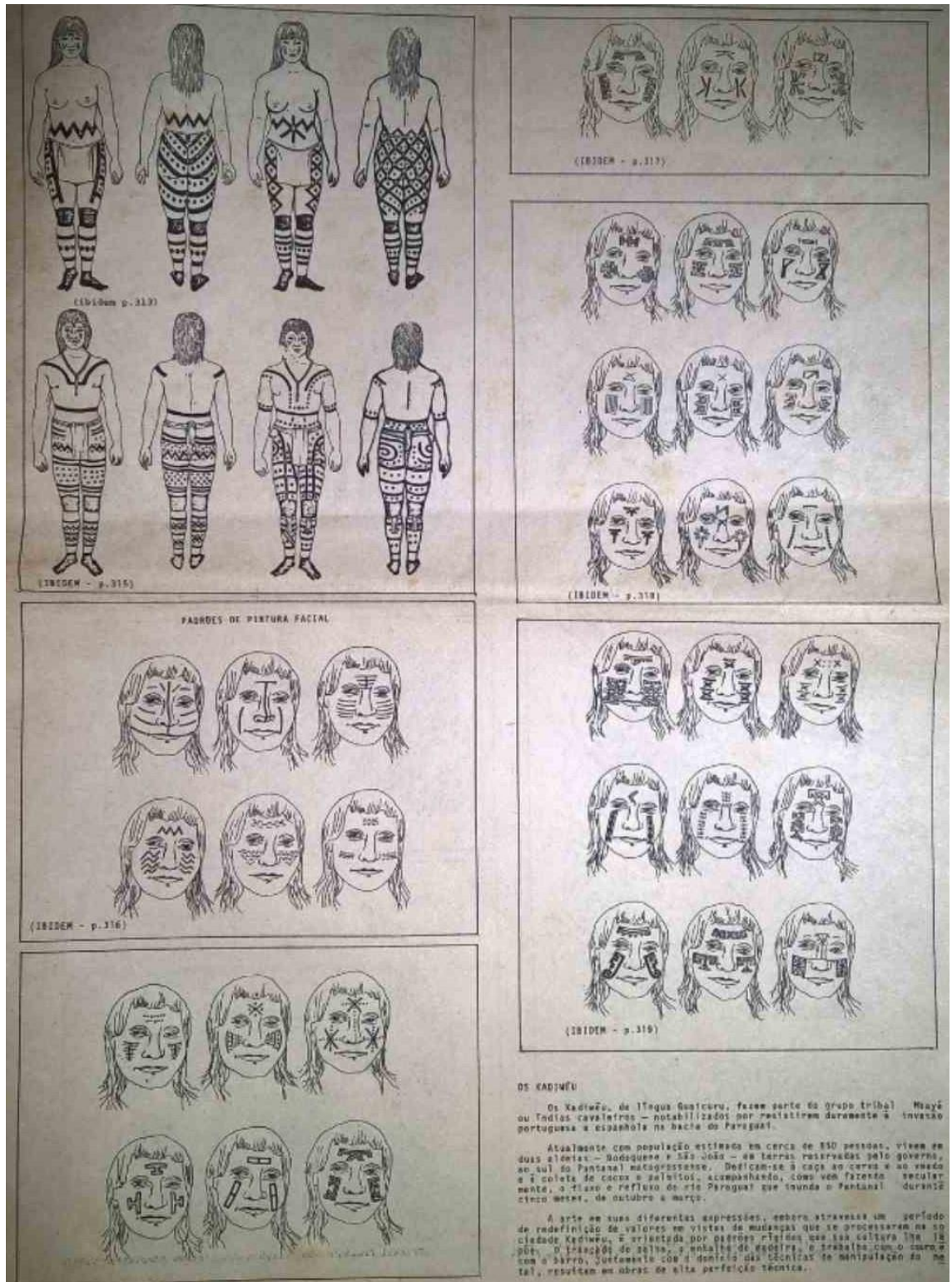


Figura XIII Ilustrações de indígenas a partir de ilustrações de trabalhos etnográficos do museu. Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.5.

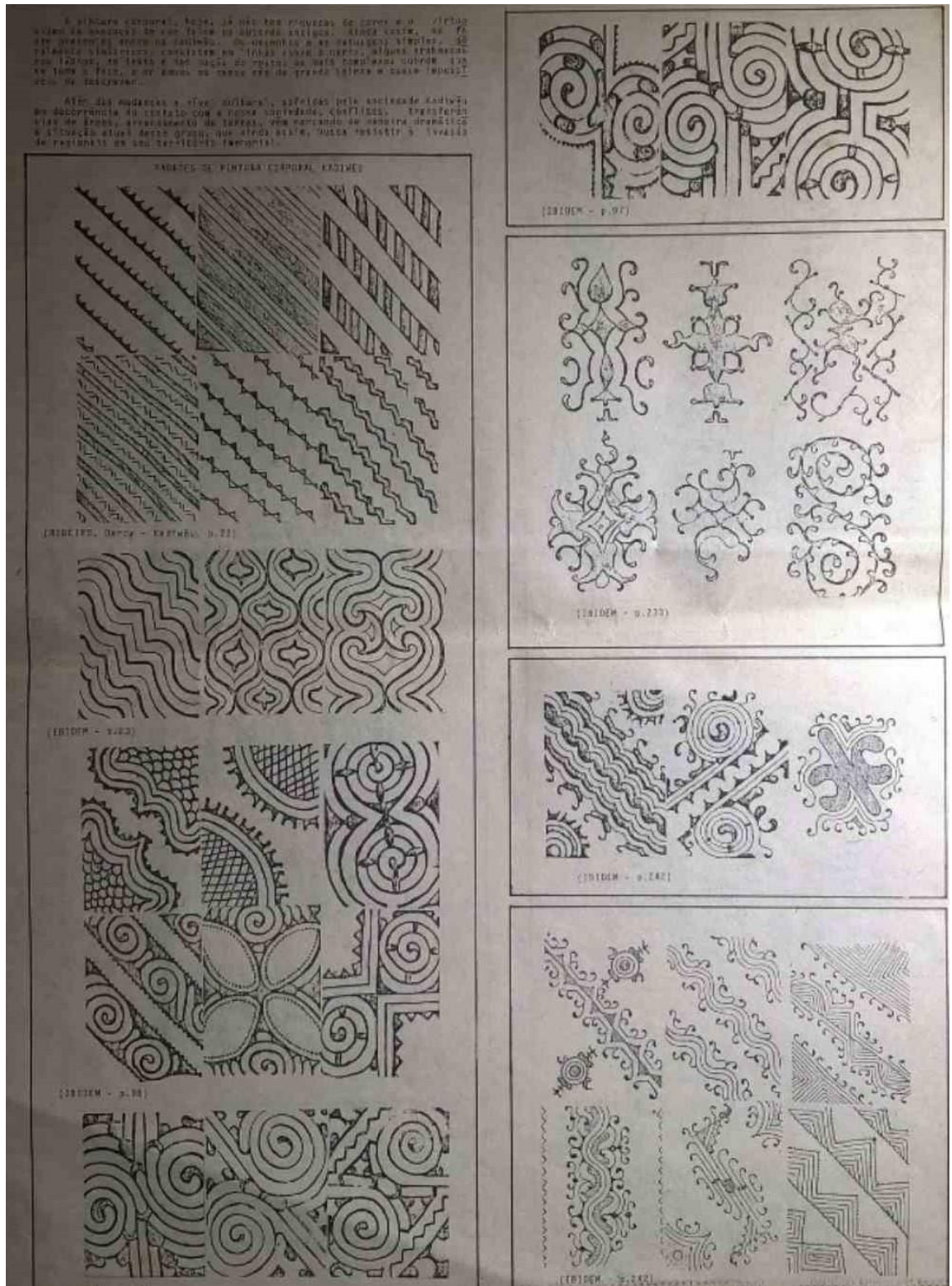


Figura XIV Ilustrações de padrões de pinturas corporais indígenas a partir de ilustrações de trabalhos etnográficos do museu. Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.6.



Figura XV Divulgação do Museu do Índio . Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 1988, p.16.

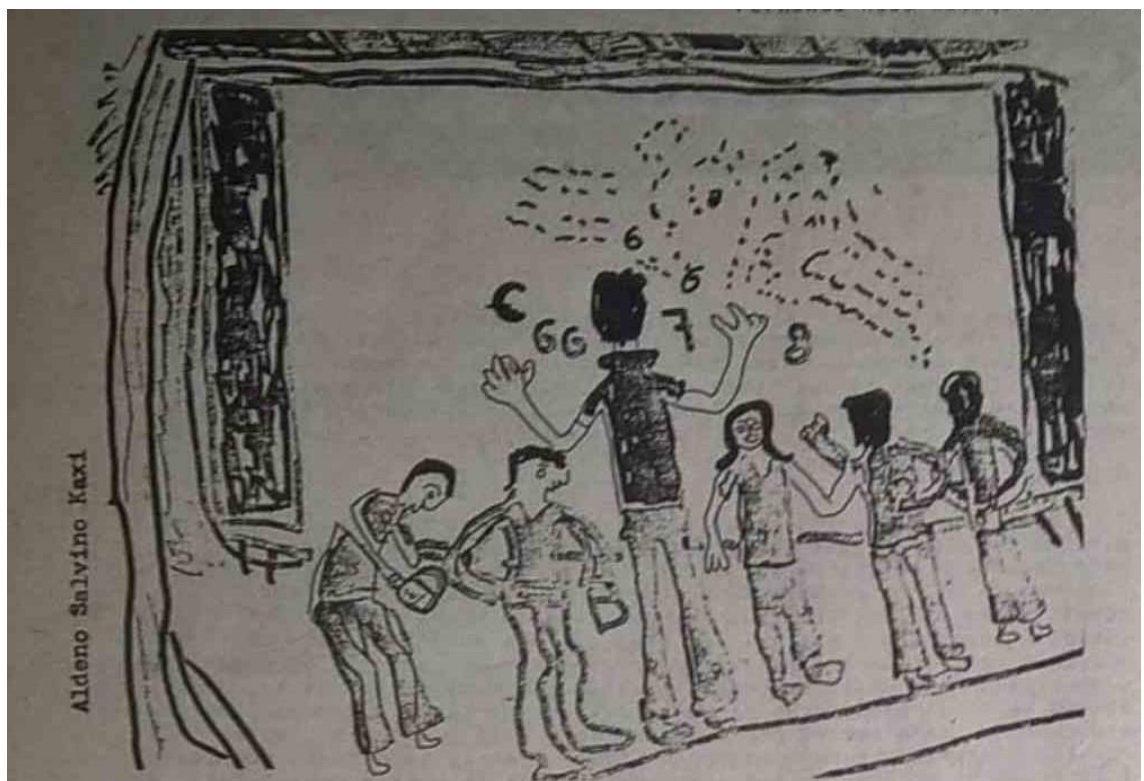


Figura XVI desenho extraído do livro Escolas da floresta Caderno Educativo: sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio, IMPRENSA OFICIAL DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 19.

É interessante destacar então como o “Caderno Educacional” (1988) contrasta profundamente com todos os enunciados analisados até aqui, representando principalmente uma ruptura no sentido da história que se deseja ensinar, em comparação aos “Lições de História do Brasil”(1861), do “Historia do Brazil para o ensino secundário” (1918), e do “História do Brasil 1ª e 2ª séries Ginasiais”. A mais evidentes destas rupturas, é que ele se propõe abertamente como promotor de um Brasil pluriétnico, onde a diversidade é um patrimônio cultural da nação, com uma postura de que o racismo se combate pelo aprendizado do outro.

Tais sentidos da história ensinada são reforçados em todas as atividades: Quando na primeira atividade apresentam as pinturas corporais de diferentes nações indígenas, estimulando que cada aluno aprenda um pouco sobre as particularidades das pinturas corporais de diversos povos, apresentando suas riquezas e detalhes, contrapõem a prática estereotipada de fantasia as crianças de um índio genérico. Ou quando na segunda atividade buscou trazer elementos humanizados dos povos indígenas, convidando os alunos a realizarem um exercício a alteridade, a partir dos mitos e da sua função social entre Sautaré-Maué, mitos dos Bororos, trabalhando nos mesmos aspectos da multiplicidade humana que os fazem pensar para além das verdades estabelecidas pelo senso comum. Quando na terceira atividade, rompe com o estereótipo de primitivo, colocando que a percepção de que as sociedades indígenas, não possuem escolas, mas possuem práticas pedagógicas usadas para as gerações mais velhas perpetuarem os conhecimentos tidos por fundamentais para as gerações mais novas. Estimulando o professor a trabalhar com o aluno a ausência da escola não como um demérito destes povos, mas como diferentes povos buscaram ao longo do tempo diferentes caminhos para realizar essa função social. Ao mesmo tempo em que coloca as novas demandas dos povos indígenas, frente aos desafios da contemporaneidade de construir uma escola indígena que não apague as suas tradições ao mesmo tempo que os inclua na sociedade com os mecanismos da cidadania. Ou ainda, quando na 4ª atividade, quando historiciza as demandas de dos Guaranis de Angra dos Reis rompendo com o senso comum de que não existem indígenas no Sudeste, ou mesmo que não existem indígenas no contexto urbano.

Outra ruptura perceptível neste enunciado são os novos sentidos de ensino de história em que ela se propõe a produzir. Tendo como fim a construção de valores democráticos, acredita que os mesmos devem ser construídos a partir de uma educação ativa, participativa e

crítica. A incorporação de uma pedagogia menos tradicional e mais pautada nos ensinamentos de Vygotsky, buscando construir um processo de aprendizagem que considerem o meio social do aprendiz e do educador. E do construtivismo de inspirado nos estudos de Piaget, propondo atividades a partir de situações problemas. E, principalmente, de uma pedagogia crítica Freiriana quando explorando o compartilhamento de saberes entre as crianças e professores.

Esse exercício de pensamento crítico atribuído ao ensino de história, também pode ser percebido pela incorporação de elementos de uma historiografia mais atual a época, que busca olhar o passado a partir das questões do tempo presente, tão caras a história-problema, como trazer elementos que ajudam os alunos a entender as demandas dos movimentos sociais indígenas – romper com a história estereotipada destes povos construindo um imaginário que vá além do *índio* genérico, romper com a dicotomia entre primitivo e civilizado, compreender os embates por traz da questão da demarcação de terras indígenas, apresentar a demanda por uma escola indígena. Uma história que busca trazer o olhar dos grupos subalternizados diante dos grandes eventos e processos históricos, tão cara a história vista de baixo.

Por fim, é importante destacar como as representações sobre os povos indígenas aparecem nos cadernos educativos, além das imagens destacadas nas atividades (Ilustração XIII, XIV), houve uma preocupação em trazer fotografias dos povos indígenas (Ilustração XII e XV) retratando-os de maneira destoante das representações dos demais discursos analisados neste capítulo. Fotografias de crianças (ilustração XII) de uma mãe amamentando seu filho (ilustração XV) trazem um olhar humanizado para o professor, que é muito dissonante do olhar pitoresco, romântico presentes nas obras de Macedo (1861) e Rocha Pombo (1918) e parece destacar ainda mais o olhar pela diversidade colocados por Aciolli e Taunay (1964). Além disso, a fotografia, pela sua natureza moderna, ajuda a trazer o *índio* para o tempo presente nos cadernos educativos (1988).

Neste sentido, entre os enunciados destacados neste capítulo, este representa a maior ruptura sobre que sentidos se construir sobre o *índio*, pois ele o retira do período colonial trazendo-o para o tempo presente, rompe com o olhar homogeneizador apresentando-os pelo prisma da diversidade. Os povos indígenas adquirem nos Cadernos Educativos um sentido da democracia que os professores da cidade do Rio de Janeiro desejavam construir para a reformulação que se propuseram a fazer do ensino de história. Um sentido que envolvia ouvir as considerações dos especialistas antropólogos, como também as manifestações públicas dos povos indígenas.

2.5. Conclusões

O que busquei fazer até aqui neste capítulo foi apresentar amostras de diferentes momentos dos discursos sobre o *índio* produzidos por professores de história em diferentes camadas do tempo. Discursos produzidos por professores em momentos bastante distintos uns dos outros. Discursos registrados em obras de naturezas diversas. Tentei reconhecer em cada discurso na contingência de seu momento: o que significa ser professor de história, sobre o que se considerava importante ensinar na história, para quem esses saberes eram ensinados. Assim, diante um recorte tão amplo foi possível perceber regularidades e rupturas diante o saber histórico escolar registrado por tais professores. Macedo foi professor quando a história da nação predominantemente era ensinada para os filhos dos senhores de escravos, Rocha Pombo quando o Brasil viveu a transição do Governo monárquico para o republicano, Aciolli e Taunay em um Brasil de 1964, e as professoras Franco e Monteiro como professoras na redemocratização.

Pensar que em momentos tão distintos da história, em que ser um professor de história e em que as expectativas sobre o que se deve ensinar são tão radicalmente diferentes e ainda assim existem regularidades discursivas, quase permanências, em torno do que se ensinar sobre os indígenas permite refletir sobre os diversos estratos e camadas do passado de discursos sobre o *índio* presente nas nossas práticas docentes ainda hoje.

Selecionar os discursos destes professores não foi uma decisão baseada no impacto de suas obras, ou no renome de seus autores. Antes disso, foi justamente percebendo que o saber histórico escolar apresentado nos trabalhos é um fragmento de um saber produzido na e para a sala de aula, que passou pelo trabalho de diversos profissionais para ganharem materialização, e que foi atravessado por diversos interesses extra pedagógicos, mas ainda assim, em meio a toda essa complexidade que compõe a contingência do momento em que cada um desses enunciados foram produzidos, reforçam as regularidades em torno do *índio* neste saber, apontam a força do *índio* como uma ideologia, podendo ser considerada uma formação discursiva.

Outro elemento que não foi um critério de seleção dos discursos, mas que emergiu ao longo da análise, é o fato de que todos os professores trabalhados neste capítulo tiveram seu magistério atravessados por profundas reformas educacionais, que afetaram estruturalmente a escola e os currículos. Estamos falando de reformas que levaram a criação da disciplina escolar história, a ampliação e mudança do perfil do alunado e do professorado, a segmentação do ensino secundário em ginásial e científico, a extinção da disciplina escolar

história e a reinstitucionalização da disciplina escolar história. E apesar de todas as mudanças profundas e significativas que a escola e o currículo de história viveram nesse período, a regularidade discursiva em torno de como o enunciado *índio*, seu lugar no passado, na etnografia, no pitoresco e no romântico.

Quando colocamos todos os enunciados lado a lado fica evidente algumas regularidades: o lugar colonial dos indígenas na história ensinada, sua apresentação pelo olhar do colonizador quando no descobrimento, sua exclusiva presença no tempo colonial, uma sujeição de dezenas de etnias no arquétipo colonial do indígena aldeado ou escravizado pelos portugueses, sua ausência no tempo presente, se mostraram persistentes de alguma forma em todos os trabalhos.

Mesmo o “Caderno Educativo” (1988) que trabalha com perspectivas distintas sobre o *índio* entre todos os discursos analisados, parte da desconstrução da visão tradicional sobre essa população. Recorrendo a essas regularidades discursivas do professorado para trazer a partir daí uma abordagem mais crítica e democrática. Desta forma, para extrapolar a prática que construía um indígena genérico pela encenação das crianças, a partir da pintura corporal, apresentava a mesma atividade sob o viés da diversidade. Igualmente trazia os debates sobre as narrativas sobre as Confederações de Tamoios, uma narrativa recorrente na história escolar da cidade do Rio de Janeiro, por estar inserida nas suas origens, mas pelo olhar dos indígenas e não dos europeus, como era recorrente. Neste sentido podemos perceber no “Cadernos Educativo” (1988) as primeiras distorções nesta regularidade.

Este novo sentido sobre a construção dos povos indígenas na história, é importante a ser pensado, pois, ele vai pontuar os valores fundamentais da Constituição Cidadã de 1988, além de colocar o papel ativo dos professores de história nesse momento de mudança tão fundamental ao nosso país. Mais do que falar da diversidade indígena, nos cadernos didáticos (1988), já existiam sinais claros do reconhecimento da democracia como um valor a ser trabalhado pela escola, e que a democracia pensada deveria ser construída de forma plural e crítica.

Outro ponto importante a ser destacado, é que em todos os discursos o saber histórico escolar sobre os povos indígenas, desde a origem da disciplina, é um lugar de fronteira entre diversos saberes, em especial os saberes docentes e, em especial, a etnologia e a antropologia. Linguística, literatura, pedagogia, geografia e arqueologia também foram saberes que transitaram por esta fronteira. Em parte, essa posição se dá por que os historiadores não

entendiam que as populações indígenas eram agentes ativos na história durante grande parte do nosso recorte temporal. Em parte, também, por que diversos elementos que constituíram a nossa retórica de identidade nacional passavam pela negação de alguns grupos étnicos, em especial os povos indígenas, que compunham o Brasil. A dizer, durante muitos anos, ser brasileiro significava ter um passado indígena, mas ao mesmo tempo, renegar os indígenas do tempo presente. Isso só reforça a ruptura que a Constituição de 1988 representou para a nossa sociedade, e como professores de alguma forma tentaram participar e potencializar esse processo de construção de uma sociedade que renegue o racismo, tão caros à atuação dos movimentos sociais organizados indígenas e negro. O fato do “Caderno Educativo” (1988) emergir de um contexto que se inicia no princípio da década de 1980 sendo publicado antes mesmo da constituição, e que todos os valores e sentidos construídos nele se fazem presentes na constituinte e na constituição, corroboram com essa hipótese.

As disputas de sentidos em torno do *índio* nas narrativas das histórias foi um elemento que também se destacou. Macedo, intelectual conservador de uma sociedade escravocrata, os apresentam como gentios, um conceito colonial tratado como científico em seu discurso. Rocha Pombo, o historiador republicano e entusiasta da riqueza racial do povo brasileiro os trata como *índios* e os representa como grupos humanos em diversos estágios de degeneração social, mas ao que serem conquistados e colonizados, puderam como brasileiros romper com esses processos de degeneração. Accioli e Taunay, recorrem ao termo *Brasilíndio*, introduzem um panorama sobre a diversidade étnica dos povos por um viés anti-imperialista, ao mesmo tempo que trabalham em paralelo uma historiografia do final do XIX e início do XX, com uma historiografia das grandes estruturas socioeconômicas da metade do XX que pensava o indígena como sujeito de relevância histórica apenas no período colonial. E por fim Franco e Monteiro buscam trazer alguns desses sentidos construídos por professores de outras gerações, e a partir deles trabalhar com outros professores novas perspectivas de ensino sobre o que ensinar do *índio*. Perspectivas que respondessem aos anseios de uma sociedade que vivia um processo de redemocratização. Se é certo podermos dizer que o *índio* no saber histórico escolar é um lugar de fronteira, podemos considerar também como um lugar de disputa de sentidos de história.

Iniciei estes estudos buscando entender a história do *índio* no ensino de história. No começo das minhas pesquisas entendia que faria um estudo sobre os povos indígenas nas escolas, mas ao longo da construção do arquivo desta pesquisa, ao realizar a análise das fontes, compreendi o que de fato fazia era uma história da branquitude na escola. Pensar a

análise do saber histórico escolar com os óculos metodológicos da arqueologia do saber, trabalhar o saber histórico escolar com o olhar da heterocronia permitiu perceber as metamorfoses e o enredamento dos discursos em torno deste saber ao longo do tempo. O sujeito discursivo *índio*, se constitui no período colonial, e está diretamente direcionado com surgimento de ciências como a história, a etnografia, e literatura. Os discursos dos professores nos fazem refletir sobre como o professor de história tem o poder de legitimar certos discursos, que se relacionam com a idealização, a perspectiva de que são povos degenerados ou mesmo em vias de naturais de extinção. Se o *índio* é um apelido dado para segregar, como afirma Munduruku, nós, os professores de história devemos refletir sobre nossa prática e narrativa da história, para não cairmos no mesmo equívoco e efetivamente trabalharmos para uma educação pela diversidade.

Por outro lado, não pretendo encerrar este capítulo com uma perspectiva niilista do ensino de história, não quero aqui colocar nos ombros cansados da escola o fardo do racismo estrutural brasileiro, as escolas e os seus professores são frutos de seu tempo. A mesma disciplina escolar que participou na cristalização discursos sobre os indígenas, participou profundamente das reformulações de sentidos nas questões de combate às desigualdades étnico-raciais. Quando em 1988, professores de história preocupados com a construção de uma história que atendesse aos novos sentidos e demandas de democracia, buscaram trabalhar junto com especialistas do Museu do *Índio* a diversidade e a existência dos povos indígenas brasileiros como um valor do povo brasileiro. A constituição de 1988, a LDB, e a lei 11645/2008 são fortes indícios que apontam que esses novos sentidos também se sedimentaram na escola, e por consequência no saber histórico escolar.

É nesta trilha que sugiro seguirmos no próximo capítulo.

3. Perspectivas atuais

Passados três décadas da publicação do D.O. Cadernos Educativos - Dia do *Índio* (1988) e, igualmente, da Constituição Cidadã (1988), cabe indagar como fatores externos, que influenciam diretamente na construção do saber histórico escolar, se desdobraram nesse período. Assim, nesse estudo, desenvolvo uma breve análise de como as reformas e legislações educacionais que tratam dos indígenas no currículo de história abordaram a questão no referido período. Esse estudo é realizado tendo por base contribuições de estudos da área do ensino de história sobre como tais mudanças curriculares afetaram o saber histórico escolar. Destaquei, ainda, alguns trabalhos que considere relevantes sobre como os estudos históricos cujo objeto são os povos indígenas, avançaram no período e quais sentidos de histórias ensinadas possíveis podemos construir a partir destas reflexões.

O que busquei até aqui, é construir uma reflexão sobre como determinados enunciados sobre os indígenas, ao longo do tempo, vão se consolidando como formação discursiva no ensino de história. É importante fazer a reflexão neste momento sobre como a história ensinada, ainda hoje, apresenta todas essas formações discursivas sobre os indígenas concomitantemente. Convivem lado a lado na narrativa histórica escolar sobre os povos originários, o “*índio*” localizado no passado colonial apresentado pelo olhar dos viajantes, dos colonos; o “*índio*” representado pelo olhar pitoresco da missão francesa; o *índio* romântico idealizado símbolo da nação imperial; o “*índio*” como ser humano primitivo objeto de estudo dos etnógrafos, o “*índio*” como um apêndice da história dos ciclos econômicos e os indígenas modernos, marcados pelo olhar da diversidade.

Colocar o discurso sobre o “*índio*” no centro desta análise, trouxe a possibilidade de perceber o currículo de história como um lugar de disputas de sentidos. É importante ressaltar que este estudo não trata de diminuir a história ensinada como uma disciplina portadora de um sentido etnocida dos povos indígenas, mas reforçar em quais sentidos apostar na narrativa da história escolar que possam contribuir para a construção de uma escola democrática e que respeite a diversidade étnica do nosso país. Os Cadernos Educativos produzidos no ano da Constituição de 1988, nos fornece importantes referências neste sentido.

Entre 1988 e 2020, o ano deste trabalho, a legislação brasileira avançou bastante na construção de uma escola democrática que incorporasse uma narrativa sobre as populações indígenas de forma mais plural. Diversos pesquisadores, Silva (1995), Gersem (2006), Ana Valéria Araújo et al (2006), Pacheco de Oliveira (2007, 2008, 2016) Munduruku (2012), Carneiro da Cunha (2012) Brito (2012), apontam o papel fundamental que a constituição de 1988 representa para esta população. Fruto da mobilização da sociedade civil indígena e não-indígena organizada, a Constituição de 1988 muda o paradigma legal do estado brasileiro de uma política indigenista que tinha como lógica a integração pelo etnocídio e passa a adotar uma política que reconhece a diversidade indígena como um patrimônio da nação. Além disso, ela passa a reconhecer o direito à terra, o direito a uma educação e uma saúde especializada e, principalmente, o reconhecimento das identidades indígenas, além de, junto com a luta do Movimento Negro, reconhecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Trazendo os impactos desse paradigma pluriétnico nas reformas curriculares do período, em 1993, o MEC lança as “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena⁸⁰”, e em 1998, no bojo da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸¹ (PCNs) (1997-2002), aprova o “Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas⁸²” (1998). Ao mesmo tempo, os próprios PCN’s aprovados em 1998 possuíam um tema transversal que tratava especificamente da “pluralidade cultural⁸³” onde tinha como objetivo no currículo de história

tratar da presença do *índio* pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2o), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos *índios* como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneiza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. pluralidade cultural Brasília: MEC, 1998, p. 130.)

⁸⁰ BRASIL, Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, 2ª ed., Brasília: MEC,SEF,DPEF, 1994, 24p. (Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, 2)

⁸¹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília:MEC/SEF, 1998.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais–ensino médio–parte IV - Brasília: MEC, 1999.

_____.PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

⁸² BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁸³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Em 2002, é editado o “Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena⁸⁴”, que buscava ser um referencial para a construção de parâmetros básicos para as escolas indígenas. Em 2003, a aprovação da Lei 10.639⁸⁵,–que determina alteração na Lei 9394/96, torna obrigatórios o ensino de história da África e dos afrodescendentes, para a educação brasileira, e em 2008 a Lei 11.645⁸⁶ estende essa obrigatoriedade para o ensino de história indígena. Nos dizeres de Edson Kayapó (2009), “a lei 11.645/08 representa a força da resistência indígena e o esforço de setores democráticos da sociedade brasileira em favor do reconhecimento do direito dos povos indígenas enquanto povos diferenciados, que participam da comunidade nacional.” Reforço aqui então o evidente papel da Constituição de 1988 e da mobilização da sociedade civil organizada, principalmente movimentos civis indígenas e negros, na consolidação deste arcabouço legal antirracista nas escolas.

A Constituição Cidadã (1988) vai trazer para a sociedade brasileira um impacto muito grande na relação entre o estado e o reconhecimento da diversidade, além de ter em seu texto princípios de equidade e justiça social. A atuação, tanto do movimento negro organizado como do movimento indígena organizado, foram fundamentais nestas conquistas. A conquista dessa mudança de paradigma no estado brasileiro, com relação à desigualdade social, gerou possibilidades e respaldo jurídico para a aprovação de um arcabouço legal que proporcionou políticas antirracistas nas escolas e nas reformas curriculares que passam a ocorrer da década de 1990 em diante.

Neste sentido, é possível constatar uma progressão do aparato legal que defende e sustenta uma renovação do olhar sobre o indígena na escola, e em especial dentro do saber histórico escolar, a partir das diversas reformas curriculares. O combate ao racismo nas escolas, hoje é um dado consolidado, pelo menos no que diz respeito à legislação, estando presente em todas as últimas reformas curriculares. Seja de forma quase sutil quando dentro do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estimula a tratar a questão dentro dos conhecimentos históricos e geográficos.

⁸⁴ BRASIL, Programa Parâmetros em Ação. Educação Escolar Indígena, As leis e a. Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

⁸⁵ LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁸⁶ Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”

A lei 11.645/2008, viria a demarcar de maneira ainda mais incisiva a necessidade dessas transformações no currículo escolar

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o *índio* na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, lei nº 11.645, de 10 março de 2008.)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁸⁷ (2013), tal combate ao racismo e reconhecimento das demandas dos povos originários ficam marcados quando é estabelecido um capítulo inteiro para tratar das diretrizes para a educação escolar indígena⁸⁸, ou quando reafirma os elementos da LDB que ressaltam o cuidado com as matrizes culturais brasileira na escola.

Podemos ressaltar também que a própria Base Nacional Comum Curricular⁸⁹ (2017-2018), palco de inúmeros embates em torno de sua aprovação,⁹⁰ manteve a preocupação com a questão étnico-racial quando em seu texto sobre o pacto federativo em torno da implementação da BNCC coloca que:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os *povos indígenas originários* e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. MEC: Brasília, 2018, p.15-16).

⁸⁷ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013

⁸⁸ Os debates sobre a necessidade de uma educação diferenciada para cada povo indígena, já vinha sendo construído desde a década de 1980.

⁸⁹ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

⁹⁰ Como as inflamadas, e agora inconstitucionais, disputas levantadas pelo Escola sem Partido sobre o termo “Gênero” na BNCC que buscaram a proibição do termo na base. Ou mesmo as disputas que envolveram o currículo de história que passou pela construção de várias versões até ter a definitiva aprovada em 2017.

Além do mais, a BNCC aponta diversos objetos do conhecimento e habilidades a serem trabalhadas sobre a temática dos povos indígenas em quase todas as disciplinas. As exceções são “Matemática” e “Língua Inglesa” que não mencionam a temática. “Língua Portuguesa” traz superficialmente a diversidade linguística de nosso país mencionando as mais de 250 línguas indígenas existentes hoje em nosso país em sua apresentação. “Educação Física” faz igualmente uma pequena referência quando trata dos jogos e brincadeiras. As disciplinas “Artes”, “Geografia”, “História” e “Ensino Religioso” apontam diversos objetos do conhecimento e habilidades a serem tratadas especificamente sobre essa temática. O currículo de História, apresenta “objetos de conhecimento” e “habilidades” em todos os anos do ensino fundamental II, consolidando nas disciplinas de humanas, entre outras funções, a construção da equidade pela alteridade.

Podemos perceber que em todas as referidas reformas curriculares, mesmo que tenham ocorrido diversos embates em torno dos sentidos políticos das reformas, e foram muitas, o ensino da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil, a dimensão antirracista que a escola brasileira deve assumir, permanece como responsabilidade dos professores e com grande ênfase no professor de história.

No campo da educação, é recorrente os estudos que trabalham com a perspectiva de que o currículo não se resume ao arcabouço legal imposto a escola. Quando recorremos aos estudos sobre como a escola incorporou essa nova legislação é possível perceber esse descompasso entre o que é legislado e como as escolas praticam o discurso sobre o indígena, principalmente quando analisamos o saber histórico escolar. Edson Kayapó, professor de história e indígena do povo Kayapó, em seu artigo ainda em 2009 “O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico” aponta que esse contraste e sugere como saída uma maior participação de professores indígenas nos cursos de formação. Mais tarde em 2015, em seu artigo “A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?” destaca que a legislação ainda naquele momento não era plenamente aplicada.

Edson Silva em seu “O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645 / 2008” de 2012 aponta que entre os grandes desafios a implementação da lei após a sua aprovação era o desconhecimento da grande maioria dos professores sobre a história indígena; a ainda presente percepção entre os docentes da dicotomia entre *índios* puros e *índios* que tem suas identidades negadas – mestiços e caboclos; a superação da visão exótica e folclorizada dos indígenas; a necessidade de capacitação dos

quadros técnicos em todos os níveis do ensino, a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena na formação de professores; o estímulo das secretarias municipais e estaduais de educação na inclusão da temática indígena nos estudos e na formação continuada dos profissionais da educação e a produção de subsídios didáticos apropriados.

A professora Circe Bittencourt em seu “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos” (2013) discute como a legislação aprovada em 2008 aponta para novos sentidos para o ensino de história, e como a produção didática em história possui um longo histórico de abordar a questão indígena pelos paradigmas da monarquia, pela perspectiva da democracia racial e dentro da história da América. Quando apresentados os desafios da aplicação da lei, a professora aponta que “As dificuldades dos professores que pretendem cumprir a lei 11.645/2008 resultam, como eles mesmos têm afirmado, da ausência de uma formação que possa garantir um ensino calcado nas reflexões acadêmicas.” (Bittencourt, 2013, p. 132)

Antônio Simplício de Almeida Neto em seu “Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferenças” de 2014 aponta que vários são os desafios a implementação da lei de 2008 na escola. Parte de como as historiografias condenavam os indígenas a extinção enquanto povos, seja pela negação pelo olhar etnocêntrico que os colocam sempre na escala de povos primitivos, seja pela perspectiva de que são antagônicos ao progresso e a modernidade. A ausência de disciplinas que preparem os professores nos cursos de formação, principalmente nos cursos de pedagogia - em que o conteúdo tem está quase ausente, diluído nas pequenas cargas horárias que as disciplinas história e geografia detêm em sua grade do curso. Identifica ainda que entre os professores de história do ensino básico é frequente o discurso do extermínio, destacando como um certo anacronismo na forma como os mesmos são retratados nas narrativas dos professores, além de ressaltar uma pasteurização dos povos indígenas - condensados em toda a sua diversidade no arquétipo do *índio*, recorrentemente abordados de maneira idealizada.

As professoras Kelly Russo e Mariana Paladino, em seu artigo “A lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola” (2016), trazem uma análise sobre como a lei 11.645 foi incorporada nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro depois de quase 10 anos de implementação da mesma. O artigo apresenta uma pesquisa dividida em três etapas, a observação de aulas e eventos em três escolas públicas e uma escola particular de todos os níveis de ensino básico, a entrevista de 10 professores de

diversas disciplinas de diferentes níveis de segmentos, e a análise dos currículos dos cursos de História e Pedagogia de cinco universidades Públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para as professoras a constituição de 1988 seguida pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos de mudança da relação do Estado Brasileiro em relação os diferentes grupos étnicos brasileiros, colocando uma perspectiva de valorização e reconhecimento sobre a antiga lógica de apagamento e incorporação, reconhecendo que essa legislação é fruto de anos de luta e resistência dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira por visibilidade e reconhecimento. Além disso, as autoras entendem que a legislação obteve uma certa conquista junto ao magistério, na medida que em suas análises a maioria dos professores reconhecem a importância de se estudar o tema, a necessidade de um olhar crítico sobre o material didático.

Como principais desafios a aplicação da legislação as professoras destacam a superação do imaginário pautado num arquivo colonial que coloca a dicotomia de *índios* puros *índios* e indígenas que perderam sua cultura, dicotomia esta, que retira dos povos indígenas sua diversidade, sua agência histórica e sua visibilidade e importância na sociedade nacional. A necessidade de inclusão da temática como uma iniciativa das instituições de ensino, já que, na pesquisa das professoras, a temática foi mais recorrente na iniciativa individual dos professores. É importante que as instituições assumam a importância do tema e estimulem e orientem os docentes para a aplicação da lei. O apoio dos setores governamentais para que práticas pedagógicas interculturais apareçam como prioridade, principalmente na formação inicial e continuada dos professores, já que em sua análise dos currículos as disciplinas que envolvem a temática geralmente são optativas e não obrigatórias.

Em todos os cinco autores apresentados fica muito claro o quanto a legislação atual representa uma ruptura epistemológica sobre a temática indígena, além de apontarem as dificuldades da consolidação de novos sentidos sobre a identidade indígena no ensino de história e a necessidade de um cuidado maior nos cursos de formação de professores com a temática, para concretizar essa ruptura.

Quando focalizamos a historiografia que tem como objeto os povos indígenas no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais é muito marcante como há uma grande reviravolta em torno da temática. O trabalho que mais se destaca nesse sentido é de Jonh Manuel Monteiro, em especial com os “Guaranis e a história do Brasil Meridional: Séculos XVI – XVII” (1992) e “Negros da Terra: *índios* e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994). Monteiro, se destaca por trazer estudos que colocam os povos indígenas no

foco dos estudos históricos buscando perceber como ao longo das diversas fazes do bandeirantismo e da escravidão indígena ocorreu o contato colonial. Até então, era recorrente entre os historiadores, um olhar mais focado nas ações dos bandeirantes, colonos e jesuítas, colocando os povos indígenas recorrentemente como coadjuvantes do processo histórico. Estudos focados nos povos indígenas eram relegados aos estudos etnográficos. A partir da década de 1930 se consolida no Brasil “a hipótese de que os *índios* eram muito mais propensos a fugir das fazendas do que sua contrapartida africana, já que eram nativos do Brasil e sua cultura ‘atrasada’ impedia a adaptação dos mesmos aos rigores do trabalho forçado.” (MONTEIRO, 1994, p. 181). Havia ainda a percepção corrente de que a resistência indígena, assim como dos africanos e seus descendentes, se dava exclusivamente pelas fugas dos núcleos coloniais.

Monteiro traz a consideração de que a mortandade indígena foi grande em um primeiro momento, mas que logo após algum tempo, tais populações buscaram estratégias de sobreviver diante das novas situações, que vão além da fuga dos núcleos coloniais. Um exemplo que ele vem a destacar seria as fugas entre fazendas ocorridas na São Paulo seiscentista, ao ponto de se criar litígios no sistema judiciário da época, chegando inclusive a terem penas estabelecidas para os colonos e açoite aos indígenas. Uma situação que apontava tanto a relação de poder entre senhores, como também estratégias de mobilidades entre cativos⁹¹. Além de apontar como o declínio da economia escravagista indígena entra em declínio com a descoberta do ouro e com a paulatina integração dessa população pela convivência e proximidade entre aldeados e escravizados com os colonos. John Manuel Monteiro aponta ainda como indígenas vão buscar na justiça colonial no final do XVII e no XVIII a defesa das suas liberdades.

Neste sentido outra autora que oferece um relevante trabalho sobre a temática, é Maria Regina Celestino de Almeida. Em “Os *índios* aldeados no Rio de Janeiro colonial” (2000) a professora em seus estudos sobre o Rio de Janeiro Colonial, constrói um panorama sobre as alianças entre os povos indígenas e os colonos no contexto das guerras de expulsão dos franceses e as guerras contra os indígenas aliados dos mesmos – que ficaram conhecidos na história como Tamoios. A partir dessas guerras, Celestino de Almeida aponta como as alianças entre indígenas e portugueses acabou por ser uma estratégia de manutenção da unidade tribal, além permitir a essa população uma certa posição dentro da sociedade colonial.

⁹¹ Lembremos que a diversidade étnica, muitas vezes colocava indígenas aprisionados no XVII e XVIII dentro de matas e territórios que outrora pertenciam a inimigos.

Chegando mesmo a algumas lideranças indígenas a receberem títulos de nobreza e terras por seus serviços prestados. Em outro trabalho, “Quando é preciso ser *índio*” (2010), aponta quando indígenas das regiões de Itaguaí, Valença e Mangaratiba, recorrem à justiça nos séculos XVIII e princípios do XIX, em busca dos seus direitos em contendas com os colonos locais. Percebendo na ação dos mesmos, estratégias de mobilização das identidades étnicas, tão marcadas pela legislação colonial, como estratégia para a manutenção de suas terras frente aos colonos que lhes acusavam de não serem *índios*.

Ronaldo Vainfas em seu “A heresia dos *índios*” (1996) traz um estudo sobre a religiosidade de alguns indígenas já inseridos na sociedade colonial do recôncavo baiano dos finais do XVI e como tais credos, em meio ao contato com os aldeamentos jesuíticos e a sociedade colonial, se transformaram e começaram a emergir santidades indígenas que incorporavam elementos da religiosidade tupi-guarani com o messianismo cristão. Além de trazer a idolatria indígena como elemento de análise, a obra inovou também pela análise desse objeto a partir das fontes inquisitoriais. Ainda hoje é uma obra referência não só para os estudos coloniais, como também para os estudos sobre religiosidade.

Quando tratamos do Século XIX, os estudos de Manuela Carneiro da Cunha foram os trabalhos que trouxeram novos olhares sobre o período. Manuela organizou em 1992 a coletânea “História dos *índios* no Brasil”, talvez o compêndio mais importante dessa nova safra de intelectuais contemporâneos que se propuseram a refletir a questão. Além de organizar a coletânea, Carneiro da Cunha escreve um dos capítulos que trata da política indigenista no século XIX. Neste texto, ela aponta como no final da colonização e ao longo de todo o período colonial os conflitos entre colonos e indígenas estavam mais relacionados a apresamento e ao trabalho compulsório, enquanto que no século XIX estes conflitos por mão-de-obra vão dando lugar a disputas pelas terras dos povos originários. A antropóloga se destaca também por apresentar uma análise etno-histórica, ressaltando como a dicotomia tupi-tapuia presente no período colonial, sobrevive na fase imperial na dicotomia entre o *índio* romântico da literatura indigenista e os botocudos e *índios* bravos, aqueles que seriam alvos das guerras-justas, do extermínio, sendo tratados como referências de humanidade primitiva pelos primeiros homens da ciência brasileira.

Antes de Manuela Carneiro da Cunha, outros antropólogos fizeram trabalhos bastante relevantes de etno-história no Brasil, Alfred Matreux na primeira metade do século XX, ou mesmo Florestan Fernandes na década de 1950 produziram os mais proeminentes trabalhos de etno-história sobre estas populações em períodos pré-contatos. Mas Carneiro da

Cunha, ilustra bem uma tendência que emerge entre diversos outros antropólogos da virada do século XX para o XXI, buscando a interdisciplinaridade entre, principalmente, a história e a antropologia e um olhar sobre essa população mesmo depois do contato. Curt Nimuendajú foi entre os etnólogos mais antigos quem mais produziu materiais acadêmicos com o cuidado de analisar essas populações em diversos momentos históricos do contato pela perspectiva indígena no princípio do século XX, o mais famoso dos seus trabalhos foi o seu Mapa etno-histórico do Brasil e Regiões adjacentes de 1940.

Não busco aqui esgotar os autores que trabalharam a temática no Brasil, mas quando destaco John Monteiro, Celestino de Almeida, Vainfas e Carneiro da Cunha gostaria de apontar que junto com essa mudança da perspectiva historiográfica sobre os povos originários, é importante reconhecer as mudanças na historiografia, principalmente de método e ampliação da profissionalização dos historiadores. A chegada da nova história, influenciada principalmente pelos *Annales* e pela história vista de baixo, ou mesmo pelo micro história, trouxeram novas possibilidades de se pensar as fontes e novos métodos para trabalhar as mesmas. A emergência dos povos indígenas como atores políticos que reivindicam o reconhecimento da sua história, se tornaram uma questão do tempo presente a ser respondida pelos historiadores e professores.

Tal renovação historiográfica, tampouco se limitou aos estudos coloniais. Uma temporalidade, que como vimos, recorrente ao se tratar os estudos sobre tais populações. A ampliação dos povos indígenas como objeto da história, aguçou o olhar de diversos historiadores sobre a participação dessas populações em todos os momentos de nossa história. Alguns estudos abrem caminhos interessantes a se construir sobre a participação dos povos originários em diversos momentos do século XIX: Silva (2018) investiga as memórias dos Kadiwéu na Guerra do Paraguai, Celestino de Almeida (2012) aborda a complexidade das classificações identitárias, num contexto em que as aldeias eram verdadeiros caldeirões étnicos, ou mesmo sobre os conflitos por terras de indígenas com não-indígenas no mesmo período. Ou mesmo os estudos de Schwarcz (1993, 1999) sobre como a literatura romântica e a iconografia do governo imperial de Pedro II, sustentam uma visão ideologizada dos povos indígenas, que contribuem para a compreensão do imaginário nacional sobre os indígenas com uma visão estereotipada. Ou ainda como a ciência brasileira do XIX e princípio do XX, trata os povos falantes das línguas Macro-Jê como referências de culturas primitivas, e como os museus históricos acabam por perpetuar aquele imaginário sobre os povos indígenas constituídos no II reinado.

Quando avançamos para o século XX, as críticas ao mito da democracia racial trouxeram novas perspectivas sobre a temática. Os estudos sobre o período varguista de Garfield (2000) trouxeram novos olhares sobre como a intelectualidade do período ressignifica e reforça o imaginário sobre o indígena nacional, ao mesmo tempo que aponta como a Marcha para o Oeste traz à tona novamente no governo Vargas, e nos governos subsequentes, a questão da integração indígena pela qualificação de mão-de-obra rural sustentada por uma tentativa de apagamento étnico e focaliza os conflitos por terras nessas novas fronteiras agrícolas.

Mais promissores ainda são os estudos que a Comissão Nacional da Verdade (CNV)(2014) apresenta sobre os diversos conflitos e omissões da ditadura com os povos originários, os conflitos em torno de terra e da expansão das fronteiras agrícolas no Norte do país, dos etnocídios de diversos povos. Nesse sentido, dois estudos são simbólicos para tratar como se deu a relação do regime, e seus abusos de direitos humanos, com essa população. O primeiro diz respeito aos estudos sobre as denúncias presentes no Relatório Figueredo produzidos em 1967.

O relatório foi um documento “encomendado pelo Ministério do Interior, de mais de 7.000 páginas e 30 volumes, redescoberto em novembro de 2012” denunciava práticas realizadas por funcionários públicos, político, juízes, militares e empresários que envolviam o esbulho de terras indígenas, além do uso deliberado de varíola, gripe, tuberculose e sarampo para a tentativa de genocídio de diversos povos. O Relatório vai tratar do sistemático abuso aos direitos humanos de diversos povos por parte do Estado brasileiro e foi utilizado como base para a extinção do Serviço de Proteção ao Índio e para a subordinação do novo órgão federal responsável pela tutela das populações indígenas a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Apesar do que se poderia imaginar, a mudança do aparato estatal menos tem a ver com uma mudança das políticas públicas com relação ao trato da população indígena, e mais com a manutenção destas políticas, sob uma aparente mudança. O relatório foi feito e devidamente invisibilizado, o que aponta a sapiência do regime quanto a questão e a manutenção da política genocida etnocídio. O relatório aponta fortes evidências dessas políticas, a forma como o estado brasileiro via tais populações como um atraso ao progresso e um empecilho ao desenvolvimento do país. Tanto que justamente no período do “milagre econômico” se consolida essa ideia. Como a criação da lei 6.001/1973, o chamado na época, o Estatuto do Índio, foi uma maneira de legitimar a perda de direitos territoriais, de diversos

povos classificados como integrados a comunhão nacional. Tais políticas chamadas neste momento de integracionistas, entendiam uma integração pela negação das identidades étnicas e legitimavam o espólio de terras. Não à toa o ministro Rangel Reis, em janeiro de 1976 afirmava: “Os *índios* não podem impedir a passagem do progresso (...) dentro de 10 a 20 anos não haverá mais *índios* no Brasil⁹².”

Outros abusos cometidos pelo regime também foram registrados pela CNV, a criação de Itaipu que acompanhou a negação das identidades Guaranis da região, a criação de presídios em terras indígenas voltados para a prisão de indígenas considerados rebeldes pelo regime, como o Reformatório Krenak e a Fazenda Guarani. A criação de uma Guarda Rural Indígena, que visava treinar indígenas para fazer o trabalho dos militares contra outros indígenas. A CNV aponta, também, como as lideranças indígenas que se opuseram a essa política foram perseguidas pela ditadura, taxadas muitas vezes como comunistas, tendo sobre eles todo o peso do AI-5.

Já foi dito aqui que, nas últimas décadas do século XX, a ascensão dos movimentos indígenas organizados está sendo estudada por diversos intelectuais, indígenas e não indígenas. Esses movimentos sociais lograram a conquista de espaço político e consolidação de um arcabouço legal que mesmo diante a todas as disputas em torno do currículo, que ocorreram de 1988 até os dias atuais, se mantiveram como elementos importantes a serem trabalhados na escola. Elementos como o reconhecimento de uma educação diferenciada, o reconhecimento da diversidade dos povos originários, o reconhecimento de que professores e professoras de história tem a responsabilidade de romper com os estereótipos construídos em torno dos povos indígenas.

Ao mesmo tempo, essas conquistas permitiram a emergência desses novos-velhos sujeitos nos estudos acadêmicos, tais emergências não podem, apenas, ser creditadas ao desenvolvimento dos métodos historiográficos e antropológicos, mas também, pela ampliação do acesso ao ensino superior e ao sucesso das políticas de cotas. Tais avanços trouxeram ao meio acadêmico brasileiros a emergência de diversos intelectuais indígenas, que puderam dar voz as velhas questões e proporcionaram novos olhares sobre antigos problemas.

Passados doze anos da aprovação da lei 11.635 e trinta e dois anos da Constituição Cidadã de 1988, podemos hoje dizer que existe um sentido antirracista na legislação que rege o país e as escolas, existe um currículo que legitima esta prática, uma historiografia que

⁹² CNV, 2012 p.251.

possibilita novas abordagens, mas como vimos pelas pesquisas de Almeida Neto (2014), Bittencourt (2013), Kaypó (2009) Kayapó e Brito (2015), Russo e Paladino (2016) e diversos outros estudos fica evidente que a escola ainda hoje tem de trabalhar para avançar nessa perspectiva.

3.1. Construindo sentidos para o itinerário de formação: apostas para uma história antirracista dos povos indígenas brasileiros

Numa primeira vista tais apontamentos reforçam a ideia de que existe um descompasso entre o conhecimento histórico pesquisado e o conhecimento histórico ensinado. Mas não creio que tal hipótese se sustente. Primeiro, por que ela renega como já discutido no primeiro capítulo que a escola produz saberes com dinâmicas próprias. Quando recorri aos professores do passado, e busquei analisar os seus discursos sobre os povos indígenas, percebo que o saber histórico escolar possui um ritmo e uma dinâmica própria, que o saber histórico escolar possuiu em sua composição, uma miríade de sentidos, onde diversas historiografias e saberes diversos se fazem presentes. Um lugar de fronteira entre diversos saberes, como antropologia, literatura, e diversas historiografias que convivem e disputam diversos sentidos de história.

Além disso tal hipótese coloca a escola alheia ao contexto histórico e sociocultural em que a mesma está inserida. É necessário reconhecer que escola, da forma como foi concebida no Brasil no século XIX e por grande parte do XX, historicamente é uma instituição que promoveu regras, padrões sociais e ensinou conteúdos disciplinares que atribuíram privilégios a um determinado grupo social, no caso os brancos. Pensar que o “descompasso” entre aquilo que se estuda nas Universidades com o que se ensina nas escolas é meramente uma questão de um recorrente atraso na formação continuada do professor envolve renegar, igualmente, a dimensão estrutural e histórica do racismo na sociedade.

Recorro às reflexões realizadas pelos autores como De Souza Santos (2009), Aníbal Quijano (2005), Ramon Grosfoguel (2007) e Walter Mignolo (2007) onde tais autores apresentam a concepção de que as sociedades coloniais, que se desenvolveram depois das grandes navegações, tiveram como base essa classificação racial e consolidaram um modelo de colonialidade/modernidade que perpassava as estruturas políticas, econômicas e sociais. Essas sociedades se pautavam em pensamentos universalizantes e ao mesmo tempo excludentes, impondo o que Mignolo (2007) chama de “epistemologia imperial

colonizadora”. Pensarmos sob essa ótica decolonial coloca, então, pensar o *Índio* como uma “identidade social da colonialidade” e a configuração de um “novo universo de relações intersubjetivas de dominação baixo a hegemonia euro-centrada” (QUIJANO, 2007). As reflexões de Mignolo (2007) sobre as racionalidades modernas são interessantes neste sentido, uma vez que o referido professor discute como a retórica racional moderna, com bases euro centradas, impõe um projeto colonizador do saber e do ser, que tentou silenciar os outros. Grosfoguel (2007) aponta que esta retórica da colonialidade/modernidade tenta impor uma hierarquia de saberes, cujo referencial auto imposto eram as epistemologias da Europa ocidental cristã.

O pensamento racional científico representaria o paradigma de verdade, enquanto outros saberes vistos como fúteis, crendices, opinião, magia ou folclore. A universidade seria o espaço produtor, atestador, desta verdade, e as escolas instrumentos civilizatórios desta verdade científica para as futuras gerações. Nesta lógica de hierarquias de saberes, a universidade se constitui como detentora do monopólio da produção científica e a escola como disseminadora do acesso as luzes do conhecimento; a primeira produz o mito de que existe a verdade científica e a segunda dissemina outro mito, o de que essa verdade científica deve chegar a todos. (CASTRO GOMES, 2007). Nesta hierarquia dos saberes, o conhecimento acadêmico sobrepõe o conhecimento escolar, que, por sua vez, se sobrepõe aos saberes não científicos.

No Brasil até 1988, o Estado Brasileiro não se pensava pluriétnico, e as suas intuições produtoras e disseminadoras do conhecimento eram pensadas numa lógica da colonialidade/modernidade principalmente quando tratadas as questões étnicas. Os indígenas pasteurizados na disciplina história, pelo olhar do exotismo do passado e os negros reduzidos aos filhos da escravidão. Essa perspectiva valia para a escola, como valia para as universidades e faculdades formadoras de professores. Quando falamos de valorização da diversidade étnica no nosso país, não é apenas uma questão de as Universidades abraçarem novos métodos e objetos, que em seguida foram incorporados pelas escolas. As instituições possuem dentro de si os mesmos conflitos raciais que as sociedades ao qual pertencem possuem. Já foi aqui tratado como a construção de uma política de Estado pluriétnica foi fruto de anos de luta pelos movimentos sociais organizados, e como mesmo após a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, essas lutas e disputas perpetuaram dentro das escolas e das universidades.

Assim, é importante o reconhecimento de que a estrutura social brasileira, e tanto a escola como a universidade estão imersa nessa lógica do racismo estrutural. Recorrendo ao professor Silvio Almeida, para descrever um pouco melhor o conceito, ele aponta:

A estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. -, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema de desigualdade racial irão facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Neste caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais e corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. (ALMEIDA, 2019, p.48.)

Igualmente há de reconhecer que desde a Constituição Cidadã de 1988 até os dias de hoje, tanto a Universidade pública como as escolas, buscam de diversas maneiras subsídios para essas práticas antirracistas. E os apontamentos acima feitos nestes capítulos colocam isso em evidência. Pensar que esse descompasso entre o saber escolar e o saber acadêmico se limita a um retardo de formação por parte do professor da escola, envolve não reconhecer que tanto as universidades, como as escolas estiveram em todo esse momento buscando novas práticas e estratégias para a construção de fato de uma educação e um conhecimento antirracista. Igualmente envolve entender que esse processo não foi dialógico⁹³.

O que eu busquei construir até agora neste capítulo é como a partir das últimas décadas do século XX em diante, existem na sociedade brasileira diversos setores favoráveis à construção de uma sociedade mais pluriétnica e de uma escola que não nutra o racismo, mas pelo contrário combata o mesmo. Neste sentido não basta apenas reforçar o longo processo de tentativa etnocídio, justificado pela lógica da catequese e da aculturação que findavam em uma negação das identidades étnicas de tais populações, ou mesmo de uma história do genocídio, da escravidão e do espólio das terras. Isso por que tal narrativa acaba por reforçar uma ideia, que ainda hoje é, infelizmente, comum: “Não existem mais *índios* hoje” ou “*índios* que vive em cidade não é *índio*”, ou ainda, “é pouca terra pra muito *índio*”, ou mesmo “se usa bermuda adidas e picape não é *índio*”. Esse tipo de discurso, indo mais além, pode alimentar retóricas, que ainda hoje são utilizadas para renegar os direitos fundamentais duramente

⁹³ Ainda que possa ter sido assimétrico.

conquistados na constituição, como a proposta do Marco Temporal⁹⁴ que atualmente tramita nas casas do legislativo brasileiro. Se nós professores de história sistematicamente ensinamos aos nossos alunos que tais populações viveram exclusivamente as crônicas da injustiça, do etnocídio, do extermínio, acabamos por justificar estes preconceitos. Como fazer então diante este problema? Como ensinar uma história escolar que conte das injustiças raciais que a nossa sociedade submete tal população a quinhentos anos sem renegar os direitos fundamentais dessas populações hoje?

Quando vemos os estudos de diversos especialistas sobre o ensino de história e o racismo com os descendentes dos povos africanos no Brasil, algumas apostas promissoras apontam no horizonte. Destaco aqui a proposta que Amílcar Pereira (2012) coloca como questão fundamental a se pensar sobre tal questão, como tratar sobre o racismo na escola, e no ensino de história, sem reforçar o estereótipo e a marca da escravidão. Remetendo a uma citação de João José Reis e Flávio Gomes (1996, apud. PEREIRA 2012) “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” o professor Pereira destaca a importância de se apresentar as estruturas da escravidão não apenas pelo olhar da exploração econômica e humana, mas também pelas mobilizações e resistências contra as mesmas.

Acredito que esta pode ser uma ferramenta muito importante para fazermos essa reflexão sobre como melhor trabalhar um ensino de história que busque as histórias dos povos indígenas para além do genocídio e do etnocídio. Ouso assim a adaptar a frase desses dois grandes intelectuais, Reis e Gomes, para a questão indígena, pois creio que hoje temos uma historiografia já firmemente consolidada que nos permite pensar assim: “Onde houve a negação das identidades indígenas houve resistência. E de vários tipos.”

Se no período colonial a lógica do aldeamento predominou como política indigenista, é igualmente correto afirmar, que diversos povos buscaram alianças com os colonos como saídas para a opção da escravidão e do extermínio. Em alguns casos, conquistando lugares possíveis dentro da sociedade colonial que não a do escravizado ou assassinado. A aldeia fundada por Araribóia durou décadas até ser considerada uma vila que não mais possuía indígenas, na ilha de Mangaratiba, que outrora foi uma das aldeias de aliados da coroa, ainda hoje existem populações caiçaras orgulhosas de seu passado. Se houveram inúmeras disputas

⁹⁴ O Marco temporal é um projeto de reforma constitucional, que propõe que as demarcações de terras indígenas só devem ser consideradas da Constituição de 1988 em diante. Há uma alegação que a Constituição Cidadã, com o reconhecimento de que a aculturação é racismo, e com os mecanismos que permitiram o retorno do auto reconhecimento de um grupo perante a sociedade como indígena, diversos movimentos de retomada de terras foram possíveis, e com eles conflitos por terra. Não à toa o maior grupo lobista do Marco Temporal é a chamada Bancada Ruralista.

pelas terras indígenas nas margens do sertão, houve também diversas alianças estratégicas por parte dos povos indígenas que buscaram superar essas estruturas sufocantes, e garantir sua sobrevivência como grupo, como família, e em alguns casos até lograr alguma garantia de suas terras. Não seria a cabanagem, também, uma luta entre diversos indígenas e caboclos, que diante os conflitos entre as oligarquias do Grão-Pará se posicionaram em busca de seus próprios interesses? Não seria a posição dos Kadiwéu na Guerra do Paraguai, uma estratégia para garantir as suas terras? Se o Marechal Rondon buscou integrar os povos originários, pelo SPI, através do *índio* soldado defensor as fronteiras, ou das colônias agrícolas, é se inserindo nessas colônias, que os Kaigangs do Sul do Brasil conseguiram se manter unidos e hoje são uma das mais numerosas entre as populações indígenas do nosso país. Se o regime militar foi permissivo e proporcionou diversas atrocidades com as populações Yanomamis e Kayapós, foram nas assembleias que nasceram da parceria com o Conselho Missionário Indígena, que surgiram as principais lideranças do movimento indígena que atuou ativamente na constituinte.

Neste sentido, nada ilustra melhor essa dubiedade sobre sujeição e resistência do que a fala de Azilene Inácio. Liderança do povo Kaingang⁹⁵, socióloga e funcionária da FUNAI, ela diante de uma turma de jovens crianças de seu povo, conta um pouco da sua história.

Eu me lembro alguma coisa de SPI, das escolas de SPI, por exemplo; a repressão a língua e a proibição de falar, né (...) por que o SPI pessoal, os militares colocavam pra gente como uma coisa feia falar a nossa língua, né. Falar o Kaingang é uma coisa feia, falar o português era uma coisa bonita. Falar o português você, você se torna um ser superior se falar o português. Se você falar o Kaigangs você é uma pessoa menos importante. (...)

Eu me lembro que quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, tinha uma, a política dos panelões nas áreas indígenas, (...) ao meio dia se batia um sino como se tivesse se chamando um gado para comer. Todo mundo corria lá com a sua bacia, com a sua panelinha pra, pra pegar comida. Mas você não podia pedir em Kaingang, você não podia falar em Kaigangs. Você tinha de pedir a sua alimentação em português. (...)

⁹⁵ Os Kaigangs, tiveram as suas primeiras demarcações de território ainda com Dom João, no princípio do XIX, e com a “doação” de terras pelo Barão de Antonina, na região de São Paulo, durante meados do mesmo século, diante aos conflitos com os fazendeiros durante a fase da expansão cafeeira, quando aceitaram aliar-se ao brancos para ajudar na “pacificação” dos grupos arredios. Ao sul do Brasil suas terras seriam demarcadas no começo do século XX, a partir de terras “compradas” dos fazendeiros pelo SPI. Atualmente os Kaigangs são em torno de 45.620 indivíduos, que vivem em 30 territórios demarcados, uma pequena fração do seu território original, e estão espalhados por quatro estados da federação São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sua língua vive, assim como a sua cultura. Azilene se tornou uma crítica dentro da FUNAI da construção de Usina de Belo Monte.

Porque se você pedisse a comida em Kaingang, você ia lá pro final da fila! Se sobrasse comida você pegava, se não sobrasse, você não pegava. (...)

Tinha um chefe de posto que era um coronel. Ele, ele não gostava, ele não queria que falasse! E meu avô era cacique da aldeia. E meu avô falava! E a gente era o contrário! Minha vó mandava bater na gente se a gente falava português. Então a resistência, é tipo assim, se eu sou reprimido por que eu falo, então aqui eu vou reprimir pra que se fale! (TVESCOLA, **Série índios no Brasil**, episódio nossas línguas. 10:08 até 11:59)

A fala de Azilene⁹⁶, traz com muita potência essa força da resistência frente a todas as adversidades que foram impostas ao seu povo.

3.2. Itinerário Formativo: justificando meu produto educacional

Neste último capítulo busquei apontar como, desde a Constituição Cidadã até os nossos dias, o ensino de história se desenvolveu frente aos novos referenciais e desafios impostos pela mesma como relação ao reconhecimento das demandas indígenas. Para isso busquei apresentar uma breve análise sobre como a legislação que rege o currículo da disciplina avançou ao longo do tempo. Procurei trazer estudos que nos forneceram informações sobre o quanto tais regramentos legais conseguiram alterar, ou não, as práticas e narrativas de ensino de história indígena no Brasil. Em um terceiro momento, selecionei alguns textos e autores que considereei serem relevantes para compreender quais as principais inovações ocorreram nos saberes de referência, que tinham como objeto os povos indígenas, da história ensinada. E por fim, a partir das conclusões encontradas, busquei trazer algumas reflexões sobre quais as minhas apostas para a construção de uma formação para professores e professoras de história que contribua na formação de uma sociedade que reconheça na diversidade dos povos originários uma riqueza e que de alguma forma tente romper com as barreiras do racismo estrutural.

Quando analisadas as legislações educacionais de âmbito nacional, que tratam da história indígena criadas no período destacado, em todas elas são afirmadas o reconhecimento de que o racismo é um problema a ser enfrentado pela escola brasileira e que a disciplina

⁹⁶ Azilene construiu uma carreira profissional na luta pelos direitos dos povos indígenas dentro da FUNAI. Em 2019, o ministro Sérgio Moro pediu a sua exoneração do cargo de diretora de Proteção Territorial da Funai. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-ter-exoneracao-pedida-por-moro-diretora-da-funai-diz-que-segue-trabalhando-normalmente-23371529>.

história apresenta um papel importante na desconstrução do mesmo. É importante realçar que nas últimas leis e reformas curriculares, tratar da questão racial no Brasil não é uma reponsabilidade exclusiva dos professores e professoras de história e sim de todos os educadores da escola, mas é igualmente correto afirmar que aos professores e professoras de história foram demandados mais tempo de trabalho junto aos estudantes nessa questão.

É importante destacar este elemento, pois historicamente couberam aos professores e professoras de história explicar a questão racial brasileira aos alunos. Ainda que outras disciplinas tenham consolidado como conhecimento “oficial” o apelido colonial “índio”, foi das práticas e narrativas de professores de história que se consolidaram no currículo escolar os discursos da monarquia sobre as hierarquias raciais e a ideia de que os povos indígenas estavam localizados no distante passado colonial, ou mesmo que eram povos a-históricos. Igualmente foram professores e professoras de história que repetiram por gerações o mito da democracia racial no período republicano.

É importante reconhecer que a legislação se consolidou, mesmo em meio aos diversos embates políticos de diversas naturezas, como assumidamente antirracista. Que apesar das diversas disputas sobre o currículo, entre reformas tidas como progressistas e outras como mais conservadoras, considerar que o ensino e valorização das histórias e culturas indígenas tenham passado como uma regularidade ao ponto de se tornar política de Estado, emanada da carta constitucional e regrada pelo estamento legal e curricular, é algo que creio ser importante de se destacar. Compreender o peso da responsabilidade que foi dado aos professores de história nessa construção de uma sociedade racialmente mais justa é igualmente um elemento que creio que não podemos perder de vista.

Entretanto, quando analisados alguns estudos ao longo do tempo sobre como se deu a aplicação de todo esse arcabouço legal e curricular, como tal legislação e currículo entraram na escola e nas narrativas dos professores de história, fica evidente as dificuldades de se mudar os discursos sobre os indígenas. Se os diagnósticos de todos os pesquisadores analisados foram muito próximos, a lei 11.645/2008 ainda hoje é pouco trabalhada nas escolas, e diversos estereótipos sobre os indígenas ainda são perpetuados. Ao mesmo tempo as repostas ao problema foram diversas, ainda que em todos os estudos, a questão da formação dos professores, por motivos variados, seja considerada um gargalo na construção da solução.

Quando observado um breve histórico dos estudos históricos e etno-históricos, sobre a temática, fica evidente que desde a década de 1990, relevantes estudos emergiram trazendo novos olhares sobre a política indigenista, a forma como os Estado colonial, imperial e republicanos trataram aos povos indígenas. Novos olhares sobre o uso ideológico do “índio”, a partir da construção de discursos que colocavam estes de forma idealizada e estereotipada para servir na construção de um imaginário nacional sobre a convivência entre as raças. E novas perspectivas sobre como os povos originários buscaram construir estratégias de adaptação frente as adversidades impostas a eles pela sociedade brasileira. Tais estudos passaram a abarcar cada vez mais a questão dos povos indígenas na história em diversos períodos. E permitem ao professor de história trabalhar não apenas a história do genocídio e das injustiças, mas também da luta e da resistência, em todos os períodos históricos tratados na Base.

Quero destacar ainda que, em grande parte, a força dessa transformação envolve a atuação dos movimentos sociais indígenas organizados. Quando percebemos que as bandeiras históricas deste movimento, a de uma sociedade brasileira que respeite seu modo de viver e falar, sua conexão com seus territórios, seus direitos a dignidade humana, o respeito às suas crenças e seus direitos a uma escola mais inclusiva e especializada as suas necessidades, e que escolas e universidades não-indígenas valorizem suas culturas e suas histórias. Percebemos que tais bandeiras tiveram impactos, em maior ou menor grau, em todos esses elementos que busquei apresentar neste capítulo. Mais indígenas reivindicando sua identidade, suas terras, seus direitos, entrando no mundo da política, sendo reconhecidos como intelectuais e lideranças, participando do meio acadêmico, adentrando as escolas como professores e formadores de professores, deram subsídio para uma mudança na forma como encaramos a questão indígena no país.

Após quinhentos anos de contato, marcado por injustiças, tentativas de etnocídio e resistência, após mais de um século e meio de uma história ensinada que ajudou a construir um sentido racista e desumanizador dos povos originários, vivemos um breve, porém, potente período de mudanças com relação às questões étnico-raciais. A Nova República, trouxe consigo mudanças que a sociedade brasileira vem vivendo a conta-gotas de oitenta e oito até agora. A meu ver, a mais profunda delas, no que toca aos temas debatidos nesse estudo, foi a mudança de paradigmas sobre a construção e uma democracia pluriétnica. Naturalmente esse processo não foi linear, e se constituiu em meio as disputas de diferentes atores, interesses, ideologias e imaginários. E a escola está imersa em todos estes embates e discursos sobre o

índio e os indígenas. Entretanto, se séculos de pensamento racial são difíceis de superar dentro do ambiente escolar, e na narrativa da história, igualmente desde 1988 em diante, temos ao nosso lado diversos setores da sociedade nacional dispostos a ouvir as demandas dos povos originários e mais, construir novos caminhos de uma sociedade mais ética.

Creio que diante de todas essas adversidades, professores e professoras de história de escolas não-indígenas já vem tentando construir esses novos caminhos. Atualmente já temos uma legislação que protege a prática, já possuímos novos olhares acadêmicos que ajudam a orientar os professores dispostos a construir esses novos saberes escolares. Entender a dimensão das relações étnicas no Brasil, nas escolas e na história ensinada, que esse é um processo de longa duração, e que frente a isso, nesse curto período de tempo, em torno de três décadas da Constituição Cidadã e doze anos da aprovação da lei 11.645, nossos avanços foram enormes. Entender isso, pode nos dar força como educadores para continuar nessa difícil, mas não impossível tarefa de construir um país menos racista e que tenha dignidade humana como valor e que verdadeiramente se torne uma democracia racial.

3.3. Porque estudar o *índio* como um discurso

E é neste sentido que creio ser importante a reflexão sobre a ideia de se pensar o *índio* como discurso na história ensinada. O discurso é a ferramenta do professor de história, é a partir dela que o professor ajuda o aluno a construir um sentido para o mundo que o cerca. Quando no início dessa pesquisa delimitar meu objeto de estudo, pensava que iria construir uma história sobre os povos indígenas brasileiros, ao me debruçar sobre os discursos dos colegas de outras épocas, mas ao longo da pesquisa fui percebendo que o que eu estava construindo na realidade era um estudo sobre a branquitude na narrativa da história ensinada. Delimitar o *índio* como objeto, trouxe a possibilidade de analisar um sujeito dentro da narrativa histórica escolar tão antigo quanto a própria disciplina. Igualmente trouxe a possibilidade de perceber que apenas nas últimas quatro décadas houve de fato a intenção de trazer o indígena por trás do *índio* para a sala de aula. Até então diversos sentidos atribuídos aos *índios* foram mobilizados pelos professores para a construção de seus discursos sobre os povos originários.

Em meados do século XIX, a sua narrativa estava ainda muito fortemente influenciada pelo imaginário colonizador dos séculos anteriores, o *índio* estava entre o súdito da coroa e o inimigo da civilização, seu lugar era de um passado que o império se propunha como uma

civilização dos trópicos. A escola ensinava para os filhos da elite que o lugar dos povos indígenas era o passado, e que a sua resistência as investidas etnocidas legitimavam a escravidão, o trabalho compulsório e o genocídio. Ao indígena se submetia a coroa e a sociedade brasileira, a escola sustentava *índio* que renegava toda a diversidade dos povos originários.

No começo do período republicano, os sentidos sobre o *índio* ideologizado, romantizado, foi reforçado, ao mesmo tempo que o indígena do tempo presente a mácula de fóssil vivo da humanidade já se fazia presente. A invisibilização do segundo diante da ideologização do primeiro, agora não mais era destinada apenas aos filhos da elite, uma nascente classe média urbana que não tinha contato em seu cotidiano⁹⁷ com os povos indígenas passam a receber dos professores de história essas construções ideológicas.

Em meados do século XX, já podemos perceber como a expansão da rede educacional brasileira, a ampliação do acesso aos alunos⁹⁸, já se consolidava na classe média urbana um sentido que traz o mito da democracia racial como um dado, lado a lado com o *índio* genérico que flerta com alguma diversidade, mas ainda preso no passado colonial. A capital federal já estava no planalto central, as fronteiras agrícolas já se expandiam para as fronteiras do oeste e do norte, a natureza ainda era um desafio a ser superado e explorado, e os povos indígenas que viviam nas fronteiras do Brasil, que insistiam em estarem vivos e resistindo mais uma vez entram nos debates da intelectualidade nacional, cada vez mais preocupados com as interferências estrangeiras e com a reafirmação desse passado verdadeiramente sul-americano. O *brasilíndio* diz mais sobre tal discurso nacionalista, do que sobre a integração pelo etnocídio.

É durante a redemocratização que pela primeira vez, os povos indígenas aparecem pelo espectro da diversidade, rompendo com os paradigmas do primitivismo, do ufanismo romântico dentro da escola. O sentido sobre o *índio*, dialoga diretamente com um contexto em que os povos indígenas emergem como atores políticos que se colocam no debate nacional. Isso aponta um professorado preocupado em construir novos sentidos de democracia para o ensino de história, uma democracia a ser construída, e que deveria ouvir setores da sociedade nacional até então relegados ao segundo plano.

⁹⁷ É importante lembrar recorrentemente os povos que resistiam à integração pelo etnocídio estavam cada vez as margens dos núcleos urbanos, entre as fronteiras agrícolas e as florestas, ou mesmo, literalmente nas fronteiras do país.

⁹⁸ Ainda que muitos jovens e adultos ainda neste momento eram excluídos desse direito.

No começo destes estudos me propus a fazer uma arqueologia dos saber. Um método proposto por Foucault, que é também, também uma metáfora para a ideia de que o discurso é constituído no agora por diversas camadas do passado. O que eu fiz aqui neste estudo, e desejo compartilhar com outros professores a partir do meu produto educacional, foi perceber como diversos sentidos de *índio* existem na história que ensinamos hoje. Tomar consciência dessa dimensão, envolve compreender que não foi apenas uma questão de sucessão de sentidos cronologicamente dispostos lado a lado, mas que de certa maneira, quando não tomamos os devidos cuidados, construímos diversos sentidos sobre os povos indígenas, que muitas vezes não condizem com as nossas responsabilidades como professores, como agentes construtores de uma sociedade mais democrática.

Quando em uma carta escrita para um amigo, que mais tarde foi publicada na obra *Pedagogia da Indignação* (2000), Paulo Freire frente a indignação com a morte de Galdino de Jesus dos Santos, um indígena Pataxó que indo a Brasília manifestar por direitos foi assassinado por jovens da classe média do Distrito Federal no ano de 1997, nos deixou uma reflexão que pode nos ajudar no pensar do porque é importante o professor de história ter consciência dos discursos que deve assumir.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o *índio*, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (FREIRE, 2000, p. 31-32)

Não basta o professor de história construir um discurso pela diversidade indígena, pelos direitos humanos, quando reproduz discursos do século XIX, que retiram os povos indígenas do tempo presente. É necessário que o professor mobilize sentidos que rompam com o indígena idealizado e estereotipado por um ufanismo distante da realidade, é necessário que o professor rompa com a ideia de que os povos originários brasileiros são fósseis humanos vivos. É necessário romper o discurso de que a integração a sociedade brasileira só possa ocorrer com o apagamento das identidades étnicas dos povos originários. Compreender o discurso sobre o *índio* pode permitir ao professor de história a mobilizar sentidos que realmente atuem na construção de uma democracia pluriétnica.

Como colocou o grande professor Paulo Freire na citação acima destacada, se nos comprometemos com a “convivência e não com a negação, não temos outro caminho senão viver plenamente essa opção” minha contribuição como produto educacional é ajudar outros professores a juntos construirmos caminhos que mobilizem discursos de convivência, de respeito, que abracem os valores de uma democracia pluriétnica.

É, assim que, após todas essas reflexões, que construí um produto educacional pensado como um itinerário de formação para professores e futuros professores, chamado “*Itinerários de Formação: Subsídios para um ensino das histórias dos povos indígenas do Brasil nas escolas de kraís*” pois acredito que apenas trabalhando coletivamente podemos construir um ensino de história que valorize um sentido democrático que condiz com a Lei 11645/2008 e que contribua para transformar o mundo para o respeito e para a diversidade como riqueza. E é por isso que este produto foi pensado como um subsídio para que outros professores possam usá-lo na formação de colegas de profissão, podendo ser adaptado à realidade da comunidade de aprendizado na qual o material venha a ser utilizado.

Escolhi a opção por itinerário, porque este material não se propõe como um curso fechado, alheio à realidade pedagógica do professor que participa da formação. Assim, como em um itinerário de um transporte coletivo, diversas paradas são possíveis de serem feitas de acordo com as necessidades do educador e do educando. Em cada parada desse itinerário foram pensados debates, leituras de textos e vídeos, sugestões de atividades para professores, e propostas de atividades para se fazer com alunos do Fundamental II, além de uma bibliografia pautada no ponto de vista de diversos indígenas sobre as temáticas abordadas, como também nas referências historiográficas que possam calçar o professor em seu debate em sala de aula.

As duas primeiras paradas desse itinerário, são construídas para estimular que os professores, ou futuros professores, possam tomar consciência da sua prática educativa. A primeira se propõe a levar os professores em formação a um momento de reflexão e desnaturalização do “Índio”. Para tal, há um estímulo ao debate sobre identidade étnica, e a apresentação de falas de indígenas sobre esse apelido dado pela sociedade a todos os povos originários brasileiros. O segundo ponto de parada, estimula o professor em formação a passar pelo processo de compreensão dos sentidos de *índio* que os professores de história construíram ao longo do tempo. Para isso, uma atividade foi pensada para estimular uma análise de fontes primárias – livros didáticos – seguida de uma reflexão coletiva das análises. Nos dois casos, uma bibliografia indicada para dar subsídio aos debates e reflexões são

sugeridas. Estes dois pontos são como paradas obrigatórias, nos quais os professores em formação devem necessariamente passar.

Passadas essas paradas obrigatórias, os pontos seguintes foram pensados para que o professor em formação possa percorrer o itinerário da maneira que achar melhor e mais condizente à sua realidade. As “estações” do itinerário a partir desse momento, são divididas por uma sequência cronológica que segue a lógica de conteúdos curriculares da BNCC – Ensino Fundamental II, divididas nos períodos pré-cabralino, colônia, império e república. Em cada segmento, faço uma breve apresentação da temática exposta e que está na bibliografia sugerida no final da mesma. Em seguida destaco possíveis Objetos de conhecimento e Habilidades da BNCC os quais os professores e professoras em formação podem mobilizar ao tratar da questão indígena em sala de aula. Sugiro atividades possíveis de serem construídas com vídeos, aulas de campo, textos paradidáticos ou atividades a serem realizadas dentro da sala de aula. E, por fim, apresento uma bibliografia complementar, para aqueles que desejam se aprofundar mais na temática.

Por último, é importante destacar que um dos elementos mais importantes que constitui essa formação, foi trazer a perspectiva indígena em paralelo com a historiografia, pois entendo que o ensino de história é um lugar de fronteira da historiografia com diversos outros saberes. Optar por possibilitar a todos professores e professoras em formação ouvir os saberes indígenas nesse lugar de fronteira é permitir a construção de um sentido democrático pelo diálogo do ensino de história. É por isso que, em nome desse diálogo, optei pelo subtítulo “Subsídios para um ensino de história dos povos indígenas do Brasil nas escolas de kraís⁹⁹”. Pois se a sociedade brasileira consolidou o apelido colonial *índio*, diversos povos indígenas consolidaram entre si que nós brasileiros não-indígenas somos os Kraís. Que este diálogo aconteça reconhecendo as críticas e os pontos de vistas diversos destes encontros que formaram o Brasil.

⁹⁹ O termo possuiu diversas grafias, optei pela grafia presente no texto de Ailton Krenak, O eterno retorno do encontro (1999)

Considerações finais

Ao chegar nas últimas linhas deste trabalho, creio ser importante destacar alguns pontos que este estudo acabou por me oferecer e que foram marcantes para as decisões que tomei para construir o produto educacional que me propus a produzir.

O primeiro é que ao estudar os discursos sobre os povos indígenas na história ensinadas na longa duração ficou perceptível o grande papel que o professor de história sempre possui na escola quanto aos debates sobre raças. Fica igualmente evidente o quanto este debate esteve pautado pelo olhar da branquitude, em grande parte por que o tema das raças sempre esteve conectado ao discurso identitário brasileiro. Um discurso identitário que buscou homogeneizar a diversidade étnica durante muito tempo, e que após a redemocratização, a partir da Constituição Cidadã e da Lei 11645/2008, sofreu mudanças

profundas que ainda não se consolidaram majoritariamente dentro da narrativa história escolar, pensar dos esforços de diversos educadores.

Considerar uma educação antirracista, que reconheça no Brasil um país pluriétnico, envolvia mais do que compreender como a identidade brasileira foi constituída, homogeneizando e renegando as identidades dos povos originários, em torno do apelido *Índio*, mas compreender a fundamental necessidade do trabalho ainda a se fazer. A de se construir as histórias dos povos indígenas dentro da história ensinada, e não mais apresentá-los como coloca Krenak (2012), “tocaiando os grandes vultos da História.” É dessa escuta e aprendizado, que propus em meu produto educacional, a necessidade de se romper junto aos professores em formação com a generalização *índio*, e tratar os povos indígenas dentro da história ensinada a partir das suas identidades étnicas de cada etnia que de alguma forma participa da narrativa histórica construída pelos professores.

A análise de longa duração me permitiu, igualmente, compreender que apesar de o *índio* ser um sujeito da narrativa histórica escolar desde o princípio da disciplina, o *índio* é um conceito que tem sido tratado pelo professor de história com múltiplos sentidos ao longo do tempo, sentidos estes que foram se acumulando nas narrativas históricas escolares, e se fazem presentes ainda hoje. O *índio* foi tratado pela retórica do romantismo, da degeneração racial, como vítimas dos estrangeiros, como potência para a democracia. É razoável sustentar a hipótese de que os povos indígenas adentraram apenas nos últimos trinta anos na história ensinada, e que mesmo assim, ainda hoje existe um preconceito que cerca a questão. Ao mesmo tempo é fundamental destacar e reconhecer os grandes esforços de diversos professores e professoras de história em construir novas estratégias para construir as histórias dos povos indígenas. Este trabalho e seu produto educacional só foi possível graças a esses esforços.

Destaco ainda, como a análise da longa duração desses discursos sobre o *índio* na história ensinada permite entender como todos esses discursos coexistem e se enredam ainda hoje na narrativa dos professores brasileiros. Aqui então ressalto que não se trata de cair na falsa sensação de que houve um sentido evolucionário no saber histórico escolar, entre um discurso racista até um discurso pluriétnico, mas de que o saber histórico escolar hoje é um lugar de disputa de sentidos com múltiplas temporalidades discursivas concorrentes.

Alguns elementos são importantes para refletir sobre como ainda hoje os professores de história trabalham a questão indígena com essa multiplicidade de sentidos dentro da sua

narrativa. Olhando pela longa duração, me pareceu pertinente pensar na hipótese de que o saber histórico escolar possuir dentro de si múltiplas camadas discursivas que se sobrepõem junto ao presente. Assim o é, porque o professor de história tem como grande instrumento de atuação a narrativa do passado, e para tanto mobiliza discursos. Discursos que trazem dentro de si, múltiplas temporalidades e múltiplos sentidos de história e identidade. Este é um ponto a ser ressaltado, pois me deu subsídios para pensar quais discursos desconstruir junto aos professores em formação, e quais discursos aprofundar e valorizar na formação.

Além disso, ficou demarcado o quanto o saber histórico escolar, desde sua origem se constituiu como um lugar de fronteira na palavra do professorado. O discurso sobre o *índio*, em especial, como uma dessas fronteiras mais acentuadas, sempre transitando entre a etnografia/antropologia e a literatura romântica, mas também dialogando com outros saberes que não necessariamente são acadêmicos. Quando o professor Macedo nomeava os indígenas de gentios, recorria a uma biblioteca de saberes coloniais do senso comum, quando acentua os Tupys em detrimento dos Tapuyas dialoga com o movimento literário romântico. Quando Rocha Pombo traz o discurso romantizado dos povos indígenas, e sustenta que os mesmos podem ser pensados como os bárbaros germânicos, traz saberes que vão da antropologia física de sua época à uma historiografia clássica europeia, e uma literatura romântica ufanista do século anterior. Quando os professores Aciolly e Tauny apresentavam os povos indígenas como *Brasilíndios*, acentuava os discursos nacionalistas correntes em parte na intelectualidade das décadas de 1950 e 1960. Quando as professoras do GT Estudos Sociais, traziam materiais antropológicos que tinham dentro de si, falas de indígenas sobre suas vivências e experiências, apresentavam não apenas saberes da antropologia, mas criavam pontes com os próprios saberes indígenas. Aprender neste estudo sobre esse lugar de fronteira dos povos indígenas contribuiu para trazer para a formação de professores a importância e a legitimidade de trazer saberes indígenas para o ensino de história. Uma educação antirracista que envolva a questão do ensino de história indígena, por um olhar pluriétnico, somente será possível pela escuta e pelo diálogo.

Creio que, ao fim desse estudo, compreendo melhor o porquê da importância de estudar as histórias dos povos indígenas, em escolas não indígenas. Do porquê da necessidade de romper com uma perspectiva de identidade nacional sem o olhar da alteridade. Trago nessas considerações finais a palavra de Ailton Krenak, pois acredito que nelas se resume a indagação de por que é importante para escolas não indígenas, escolas dos kraís, estudarem as histórias dos povos indígenas Brasileiros. “Quem tem identidade, quem tem alteridade, ele

pode sofrer todas as perseguições, pode passar por todos os becos circunstanciais da vida, mas ele não perde o rumo, por que ele sabe quem ele é, sabe de onde veio e para onde vai.” (Krenak, 2012, p.28) Estudar os encontros entre as histórias dos povos indígenas com a história do Brasil, será enriquecedor não apenas na construção de uma escola mais potencializadora da diversidade, como também contribuirá em uma formação que permita que nossos alunos não percam o rumo quando passam pelos becos da vida, e saibam “para qual deus eles tocam o seu maracá”.

Referências

Fontes primárias

Jornais

O governo já cogita da criação da “casa do índio”. **O Jornal**. RJ, 17 de abr. de 1941. p.5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_04/6073.

Eleições no Sindicato dos professores. **Diário de Notícias**. 9 de Dez. de 1952. P. 4. Segunda Seção. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/20962.

Instantaneos no Guanabara e com os políticos da cidade. **A noite**. RJ, 10 de jan. de 1953. P. 2 disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/348970_05/16443

VI Convenção Nacional dos Professores do Brasil. **Tribuna da Imprensa**, RJ, 29 de Jan. de 1954. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/154083_01/14444

SARICO: “SPI é uma coisa que dá roupas, sapatos e outros objetos ao índio”. **Jornal do Brasil**, RJ, 23 de Jan. 1958, 1º caderno, p. 9. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_07&pesq=%22Instituto%20Brasil%20C3%ADndio%22&pasta=ano%20195&pagfis=83453

Várias notícias. **Jornal do comércio**, RJ, 31 de Jan. 1960. 1º caderno, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/364568_15/29027

Sete permite uso de cinema nos colégios. **O Jornal**. RJ, 29 de Set. 1960. p.2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/110523_06/7479

Parecer Roberto Accioli historia e aponta rumos para o colégio Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ, 26 de mai. 1961. 1º Caderno, p.3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22ROBERTO%20ACCIOLI%22&pasta=ano%20196&pagfis=18864

Já Aprovados os novos Currículos do Pedro II. **Correio do Amanhã**, RJ, 21 de Mar. 1962. 1º Caderno, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&Pesq=%22ROBERTO%20ACCIOLI%22&pagfis=27409

Ensino. **Correio do Amanhã**, RJ, 09 de Dez. 1962. 2º Caderno, p.17. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22ROBERTO%20ACIOLI%22&pasta=ano%20196&pagfis=35155

BARROSO, Manoel Antonio. Do Império a República o Colégio Pedro II forma gerações de Brasileiros. **Correio do Amanhã**, RJ, 02 de Dez. 1962. 2º Caderno, p.8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22ROBERTO%20ACIOLI%22&pasta=ano%20196&pagfis=34928

Município chama professores para contrato. **Jornal dos Sports**, 25 de mar. de 1977. p. 13. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/112518_04/41394.

ESP dá listão de 6 municípios. **Diários de Notícias**, 27 de abr. de 1976. Escolar, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093718_05/44164

FARR, Regis, Entrevista. Alunos do primário ficarão 5 horas na escola em 84. **Jornal do Brasil**, 21 de ago. de 1983, Ensino, p. 26. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/68125

SME-RJ, Caderno Educativo, sugestões de atividades 19 de abril Dia do índio. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, RJ, 12 de abr. de 1988.

SME-RJ, Documento preliminar para discussão. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, RJ, 15 de jun. de 1988. Suplemento especial.

É o fundo do poço, é o fim do caminho. **Jornal do Brasil**, RJ, 16 de set. de 1988, Cidade. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/172983

Legislação

BRASIL, **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**, 2ª ed., Brasília: MEC,SEF,DPEF, 1994, 24p. (Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, 2)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV** - Brasília: MEC, 1999.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Programa Parâmetros em Ação. Educação Escolar Indígena, As leis e a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",** Congresso Nacional, Brasília, DF, 9 de jan. 2003.

BRASIL, Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”** Congresso Nacional, Brasília, DF, 10 de mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Livros

ACIOLLI, R.B., TAYNAY, A. D'E.. **História do Brasil para o exame de admissão**. 3ª ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1967. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/4890>.

_____. **História geral da civilização Brasileira: das origens à atualidade**. RJ: Edições Bloch. 1973.

MACEDO, J. M. **Lições de história do Brasil para uso dos alunos do imperial colégio Pedro II** – (4º ano). Rio de Janeiro, Typografia imparcial de J. H. N. Garcia, 1861.

MAGALHÃES, Basílio de. **Em defesa dos Brasilíndios: conferência no auditório do Ministério da Educação e Saúde, a 24 de abril de 1946, durante a "Semana do Índio"**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura; Conselho Nacional de Proteção ao Índio; Imprensa Nacional, 1946.

MARTIUS, Karl Friederich Phillipe von. Como se deve escrever a História do Brazil. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, t. 6, p. 381-403, 1973 [1844].

POMBO, Rocha. **História do Brazil para o ensino secundário**. SP e RJ: Weiszflog irmãos. 1918.

_____. **História do Brasil**. SP; Edições Melhoramentos, 1948

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Imperio do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imp. Nacional, 1823. 12 p., 30 cm.

TAUNAY, A. D'E., MORAES, Dicamôr. **História do Brasil para o terceiro ano colegial**. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/4107>

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Historia geral do Brazil** [...]. Rio de Janeiro: E. H. Laemmert, 2 tomos, 1854- 1857.

Revistas

LACERDA, J. B., Botocudos. In: **Revista da Exposição Anthropologica Brasileira**. RJ: Typ. de Pinheiro, p. 2, 1882. Disponível em:
<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000033237&bbm/6882#page/24/mode/2up>

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR., Durval M.de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: EDUSC, 2007.

_____. Da lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo de Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; REALEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora MauadX, 2019, p.43-60.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. São Paulo : SueliCarneiro, Pólen, 2019.

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Metamorfozes indígenas: identidades e cultura nas aldeias do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Os índios aldeados do Rio de Janeiro colonial - novos súditos Cristãos do Império Português**: UNICAMP: 2000. 351 f. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010a.

_____. "Quando é preciso ser índio: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro". In: Daniel Aarão Reis; Hebe Mattos; João Pacheco de Oliveira; Luís Edmundo de Souza Moraes & Marcelo Ridenti (org.), **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2010b. pp. 47-60.

_____. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **História Hoje**, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 2, p. 21-39, dez. 2012.

ALMEIDA NETO, Antônio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In.: **Patrimônio e Memória**. Assis, SP: Unesp, vol. 10, nº 2, julho-dezembro/2014, p. 218-234.

AMSELLE, Jean-Loup e M'BOKOLO, Elikia. **No Centro da Etnia: etnias, tribalismo e estado na África**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ANDRADE, Juliana Alves. Cruzando fronteiras: **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e os deslocamentos institucionais/ epistemológicos para formar professores(as) de História no Brasil**. *História Oral*, v. 23, n. 1, jan./jun. 2020, p. 235-256.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A Didática das Ciências**. Campinas: Papirus, 1990.

ARAÚJO, Ana Valéria et al, **Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BASTOS, M. H. C. Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja. **Revista Educação Em Questão**, 25(11), 2006, 157-189.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana, **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993.

_____. O ensino de história para populações indígenas. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, Jul/set. 1994.0

_____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: **Ensino da história e memória coletiva**, [S.l.: s.n.], 2007.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

_____. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2008b.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar de A. e MONTEIRO, Ana Maria.(Orgs.) **Ensino de história e culturas afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: **A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**/Marieta de Moraes Ferreira...[et al.] (org). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs). **Passados Reconstituídos**; campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006.

CABIXI, Daniel. **A questão indígena**. Cuiabá: Centro de documentação terra e índio, 1984.

CAILLOT, M. "La theorie de la transposition didactique est-elle transposable?" In: **Audelá des didactiques, le didactique**: Debats autour des concepts federateurs. Paris: Claude Raisky et Michel Caillot Éditeurs, 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago . “Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**:

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 79-91.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. in **Teoria & Educação**, n2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2014.

COMISSÃO Nacional da Verdade. Violações de direitos humanos dos povos indígenas in.: **Relatório da CNV.** Brasília, 2014. (Textos Temáticos, Volume II, texto 5)

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

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'ANDREA, D. **Indígenas.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Flacso Brasil 2015, (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos)

DA SILVA, Adriane Costa. **Versões didáticas da história indígena (1870-1950).** 2000. 138 f. dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, USP, SP, 2000.

DA SILVA, Alexandra Lima. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924).** 2008. 159 f. dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, UERJ, RJ, 2008.

_____. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. 2012. 266 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, UERJ, RJ, 2012.

_____. Um educador itinerante: o caso Rocha Pombo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 155-166.

DA SILVA, A. L. e RIBEIRO, R. R.. **Revista Labirinto**, ano xvi, vol.24, n. 2 (jan-jun), 2016, pp. 307-327.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Epistemologias del Sur**. CLACSO, 2009.

DOMINGUES, M. P. B. ; GABRIEL, Carmen Teresa . Narrativas dos/sobre indígenas na historiografia escolar contemporânea. **Revista Educação em Foco**, v. 21, 2018, p. 55-77.

DORIA, Escragnolle, **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo 1837 – 1937**. Brasília: INEP, 1997.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n 5, 1992, p. 28-49.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In: **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, nº 01. p.17-33, setr. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. SP: Editora Unesp 2000.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Terceira edição brasileira, 1987.

GABRIEL, C. T. **O processo de produção de saberes no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas.** 2006. (mimeo).

_____. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? GONÇALVES, M. de A. et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 215-240.

_____. O outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, A. de A. e MONTEIRO, A.M. , **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

GABRIEL, C. T. et al. **Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2014. p.278.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. F. C. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: GABRIEL, C. T. et al. **Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2014. 278 p.

GABRIEL, C.T; FERREIRA, M. S.; MONTEIRO, Ana Maria F.C. Sentidos de currículo e “ensino de” História e Biologia. Deslocando fronteiras na formação docente. IN.GABRIEL,C.T. e MORAES,L.M.S.(ORGS.) **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** Rio de Janeiro: DP et Ali/FAPERJ, 2014. P. 81-98.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo , v. 20, n. 39, p. 13-36, 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>.

GASPARELLO, A. M. ; VILLELA, H. de O. S. . Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação** , v. 21, p. 39-60, 2009.

GUIMARÃES, M. S. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. ROCHA, H. et. al. (Orgs.) **A escrita da História escolar. Memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Escola, identidade étnica e alteridade. **Revista de Educação.** AEC, Brasília, n.98, p. 51-57, 1996a.

_____. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996b.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 - 62.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 67-89, 2008.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, vol. 12,2012, p. 98-109.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 230-254.

_____. **Currículo: Teoria e História**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

GROSGOUEL, Ramón. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago;. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007.

JOSÉ DA SILVA, G. (2018). Protagonismos indígenas em Mato Grosso (do Sul): Memórias, narrativas e ritual Kadiwéu sobre a Guerra (sem fim) do Paraguai. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 10(20), 136-157.

KAYAPÓ, E. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras. **Fronteiras**, v. 11, 2009, p. 59-72.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. B. A. V.. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. Mnome - **Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, 2015, p. 38-68.

KRENAK, Ailton. O Eterno Retorno do Encontro. In: Novaes, Adauto (org.), **A Outra Margem do Ocidente**, Minc-Funarte, Companhia Das Letras, 1999.

_____. História indígena e o encontro do retorno do encontro. In: LIMA, Pablo, Luiz de Oliveira (org.) **Fontes e reflexões para o ensino de História indígena e afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG**. BH: UFMG, Faculdade de educação, 2012, p.115 – 131.

_____. **Ideias para adiar o fim do Mundo**. SP: Cia das letras, 2019.

KODAMA, Kaori. **Os filhos das brenhas e o Império do Brasil: a etnografia do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (1840-1860)**. DH/Puc-Rio, 2005.

LIMA, Monica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 159-173, 2000.

LIMA, Monica . História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**, Rio de Janeiro / Niterói, v. 1, 2006, p. 71-105.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, vol. 22, n. 1, 1997, p. 95– 112.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **Brasil em lições: a história do ensino de história do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

_____. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MIGNOLO, Walter. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y abertura”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 25-45.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 9, 2003, p. 37-62.

_____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Campinas/SP, **Cadernos Cedex**, vol. 25, n.67, 2005, p333-347.

_____. O saber escolar. IN: MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

_____. O anacronismo em questão. In: GONCALVES, M.de A. et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, p. 191-214.

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, 2015, p. 165-182

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**. Vol. 36, n1, 2012, p. 191-211.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Varnhagen. **Revista de História**, n. 149, dez. 2003, p. 109-137.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.20, maio/ago. 2017, p.67-90.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, Dec. 2010, p. 127-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2010000200127&lng=en&nrm=iso.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo, Paulinas, 2012.

_____. **'Índio é um apelido que nos impuseram e que nos afastou da sociedade brasileira'**. Material de formação do curso academia dos saberes ancestrais, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzIq6xSFrQY>

NASCIMETO, Abidias. **O genocídio do Negro Brasileiro: um processo de racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

QUELUZ, Gilzon Leandro. **Rocha Pombo: Romantismo e Utopias (1880-1905)**. 1994. 139 f. dissertação (mestrado em história) – Curso de pós-graduação em história, UFPR, Curitiba, 1994.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. In: Daniel Aarão Reis; Hebe Mattos; João Pacheco de Oliveira; Luís Edmundo de Souza Moraes & Marcelo Ridenti (org.), **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010, p. 29-46.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/LACED/Museu Nacional, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011.

_____. -Por uma autêntica democracia racial!-: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista história hoje**, v. 1, 2012, p. 111-128.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

REVEL, Judith. **Michel de Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, Dec. 2016, p. 897-921.

SANTOS, Luciano Gersem dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

_____, **As barbas do imperador: dom Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José da. Protagonismos indígenas em Mato Grosso (do Sul): Memórias, narrativas e ritual Kadiwéu sobre a Guerra (sem fim) do Paraguai. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** – RBHCS Vol. 10 Nº 20, Julho - Dezembro de 2018

SILVA, Teresa Cristina da. **“O Ensino de História e Reforma Curricular no Município do Rio de Janeiro no Contexto da Transição Democrática (1983-1991): Entre rupturas e marcas de continuidade.”** 2016. 133 f. Dissertação de Mestrado. (mestrado profissional em ensino de história) – ProfHistoria, PUC-Rio. RJ, 2016.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. “O governo dos índios sob a gestão do SPI”. In: Manuela Carneiro da Cunha (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.153-172.

SOUZA SILVA, Antônio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In.: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia brasilís ou: esta história está mal contada**. SP: Editora Loyola, 1984.

WILLIANS, Raymond. **The Long Revolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.

_____. **Cultura e sociedade: de coleridge a orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**, BH: Autêntica, 2007.

VERRT, M. **Le temps des études**. Liffe: Atelier de reproduction de thésés, 1975.

YOUNG, M. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.