



Instituto de
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Melissa Britez Costa

A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização

Rio de Janeiro

2018

A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização

Melissa Britez Costa

Instituto de História / CFCH

Bacharelado em História

Professora Andrea Casa Nova Maia

Doutora

Rio de Janeiro

2018

A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização

Melissa Britez Costa

Monografia submetida ao corpo docente do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharel.

Aprovada por:

Profa. Dra. Andrea Casa Nova Maia - Orientadora

Prof. Dr. Marcos Luiz Bretas da Fonseca

Prof. Dr. Wagner Pinheiro Pereira

CIP - Catalogação na Publicação

C837i Costa, Melissa Britez
A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização / Melissa Britez Costa. -- Rio de Janeiro, 2018.
58 f.

Orientadora: Andrea Casa Nova Maia.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Bacharel em História, 2018.

1. Imagem do índio. 2. Livro didático de História. 3. Ditadura militar e educação no Brasil. 4. Abertura democrática e educação no Brasil. I. Maia, Andrea Casa Nova, orient. II. Título.

COSTA, Melissa Britez. **A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização.** Orientadora: Andrea Casa Nova Maia. Rio de Janeiro: UFRJ/ IH, 2018. Monografia (Bacharelado em História).

RESUMO:

O presente estudo visa a comparar dois exemplares de livros didáticos utilizados no Ensino Médio buscando compreender o projeto de formação da identidade nacional durante a ditadura militar no Brasil e após a sua reabertura democrática, destacando o lugar do índio na narrativa oficial. A construção da identidade se dá a partir da organização dos lugares e da alteridade. À proporção em que é amplamente difundido, o livro didático desempenha papel de grande relevância na formação ideológica e cultural que ecoa não só na população escolar, através dos seus discursos e imagens tidos como fontes confiáveis, mas também na população em geral dada a escassez de debates sobre esse tema. As imagens e a linguagem utilizadas nesses manuais cumprem o papel-chave na construção da identidade nacional.

COSTA, Melissa Brites. **A imagem do índio no ensino de História: uma análise comparativa da temática entre os livros didáticos de história no período militar e após a redemocratização.** Orientadora: Andrea Casa Nova Maia. Rio de Janeiro: UFRJ/ IH, 2018. Monografia (Bacharelado em História).

ABSTRACT:

The present study aims to compare two textbooks used in Secondary School seeking to understand the project of formation of a national identity during the military dictatorship in Brazil and after its democratic openness highlighting the image of the natives in the official narrative. The construction of national identity results from the organization of places and alterity. Inasmuch as they are widely diffused, the textbooks play an essential role in the ideological and cultural formation that reflects not only on the school population, through their narrative and images considered as reliable sources, but also on general population due to lack of discussion about this subject. The images and the language used on these books play a key role in the construction of national identity.

SUMÁRIO

Introdução	6
1. Nascimento do Brasil: A narrativa eurocêntrica	10
1.1. Educação e Religião: breve histórico da educação brasileira	14
2. A Ditadura Militar (1964 - 1985) e seu impacto na educação	21
2.1. Coteld e Fename: as novas políticas educacionais	24
2.2. O índio no Livro Didático de História durante o Regime Militar	26
2.3. Estudo De Caso: Livro Didático <i>História Geral</i>, de Heródoto Barbeiro – 1976	27
3. Reabertura democrática e educação no Brasil	31
3.1. As mudanças no livro didático de História após a ditadura militar	35
3.2. A nova imagem do índio no livro didático	37
3.3. Estudo De Caso: <i>História: Das Cavernas Ao Terceiro Milênio</i>, de Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick - 2002	40
4. Considerações Finais	49
5. Referências Bibliográficas	51

Introdução

Os números da evasão escolar nos mostram que a educação no Brasil encontrava-se defasada em 1964 frente às novas relações capitalistas. O governo ditatorial adotou políticas educacionais de caráter político-ideológico e as repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos se deram de maneira imediata, principalmente no campo da formação civil e do ensino tecnocrático. O conceito de “políticas educacionais” compreende o conjunto de medidas governamentais que tangem não só o ensino escolar, mas aparece também como um “manual” de civismo. Foi durante a ditadura militar que esse preceito mais foi colocado em prática, com a progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino tecnocrático. A história ensinada, bem como os livros didáticos utilizados, sofreram pressões de caráter político e econômico. Foram realizados, no período, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional através de incentivos fiscais, o que facilitou esse processo de massificação do uso do livro didático.

No cenário de reestruturação democrática, na década de 1980, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante, em 1983, os problemas acerca dos livros didáticos começaram a ser debatidos, e ficou estabelecida a participação dos professores na escolha dos livros. Esse movimento se conjuga com importantes debates a respeito dos programas oficiais de História. A criação, em 1985 do Programa Nacional do Livro Didático¹ — PNLD, marca um progresso quanto a não participação financeira dos estados na escolha e/ou produção dos exemplares. O PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é o órgão encarregado pela sua execução. O Programa Nacional do Livro Didático distribui livros didáticos para alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

O livro didático de História a partir da chamada ‘abertura democrática’ passa a ser tratado com certos cuidados na reprodução de estereótipos por parte de autores e editores,

¹ Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é um programa do Governo Federal Brasileiro que tem por objetivo: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

ainda que certas práticas persistam, como a delegação ao índio de um lugar na História do Brasil reduzida ao contexto colonial. A História Integrada surge como uma alternativa a esse modelo que limita o debate nas salas de aula sobre acontecimentos históricos nas Américas, no Brasil e na História Geral, possibilitando uma melhor análise desses eventos e a compreensão dos eventos simultâneos em diferentes localidades. A História Integrada é padronizada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta é levar ao aluno a problematização das ideias cristalizadas, se desprendendo de uma história cronológica linear e excludente (MEDEIROS, 2013). O livro didático desponta, na estrutura apresentada, como mercadoria cuja forma é dada através de parcerias público-privado.

Serão abordadas neste estudo as operações promovidas pelo Estado, a partir de seus interesses político-econômicos, no projeto de identidade nacional por meio dos livros didáticos. Para realizar esta pesquisa, as fontes utilizadas serão livros didáticos, pois ocupam lugar fundamental na construção da narrativa nacional, visto que, com frequência, este é o único material com o qual grande parte da população tem contato durante os anos escolares. Esse campo será aqui entendido como um lugar de disputa de interesses. A partir disso, será traçado um panorama da representação da imagem do índio no livro didático em dois momentos da História Contemporânea do Brasil: durante a Ditadura Militar e em meados dos anos 2000. O presente estudo visa a comparar dois exemplares de livros voltados para a educação buscando compreender o projeto de formação da identidade nacional nestes dois momentos da História contemporânea brasileira. As imagens e a linguagem utilizadas nesses manuais cumprem o papel-chave na construção da identidade nacional. Foram adotados manuais produzidos e utilizados nesses dois períodos e o objetivo final é observar, através de uma análise comparativa, as mudanças e persistências de determinadas práticas durante o período compreendido. O critério estabelecido para a escolha do livro didático foi sua indicação pelo Ministério da Educação (MEC), o que o eleva à condição de discurso legitimado e, como mencionado anteriormente, seu potencial enquanto narrativa oficial.

Para Alain Choppin, os livros didáticos não atuam apenas como ferramentas pedagógicas, mas surgem também como meios de comunicação muito influentes, cuja eficácia se dá devido à sua grande difusão e à uniformidade do discurso transmitido. Estes manuais, segundo Choppin, “transmitem um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura”. Esta análise visa a compreender a construção da imagem estigmatizada sobre o indígena através das ferramentas educacionais, que, por sua vez, também se consolida como uma estratégia de política de Estado. Para tal proposta, será utilizada também a Carta de Caminha, documento ainda reproduzido nos manuais escolares.

A construção da identidade se dá a partir da organização dos lugares e da alteridade. O livro didático ocupa um lugar fundamental na construção da narrativa nacional. À medida em que é amplamente difundido, ele desempenha papel de grande relevância na formação ideológica e cultural que ecoa não só na população escolar, através dos seus discursos e imagens tidos como fontes confiáveis, mas também na população em geral dada a falta de um amplo debate sobre esse tema. Para tal discussão, se faz necessário recorrer ainda ao debate sobre a construção desta identidade nacional. Renato Ortiz analisa em “Cultura brasileira e identidade nacional”, como e por que os intelectuais brasileiros, em períodos distintos, tentaram definir a especificidade do brasileiro enquanto nação, delimitando um caráter próprio à identidade brasileira. Ortiz apresenta os aspectos desta tentativa de construção do ideário nacional unificado desde o século XIX até a década de 1970. O autor reconhece a tentativa de se instituir uma inautêntica noção de cultura nacional, que está sempre inserida em uma dimensão política, uma vez que os critérios de seleção do discurso sempre variam de acordo com o cenário político vigente. Por isto, a importância desse título nesta pesquisa está em associar a construção da identidade nacional com construção política, Estado, ideologia e hegemonia (ORTIZ, 2006).

Os riscos em se definir uma identidade única também são trabalhados por Stuart Hall no livro “As culturas nacionais como comunidades imaginadas”. Stuart Hall faz uma abordagem do sistema de representação das identidades nacionais enquanto produto do Estado-Nação. Ao estudar a construção da narrativa de uma nação, entendida por Hall como uma entidade política com poder ampliado a partir da construção de um sentimento de pertencimento, o autor aponta os seguintes elementos que a compõem: a invenção da tradição - processo que se dá com a repetição de rituais e simbologias; mito fundacional - trata-se da iniciativa de localizar a origem da nação em um passado onde os acontecimentos históricos parecem ordenados e programados; ênfase nas origens, tradição e intemporalidade - os elementos da identidade nacional permanecem imutáveis diante das eventualidades da história; a ideia de um povo único - muitas das vezes, a identidade nacional baseia-se na noção de um povo original. O discurso da cultura nacional sempre configura de movimentos de continuidades e recuos.

A história indígena integra um importante campo interdisciplinar cuja pesquisa permite um novo olhar sobre historiografia a respeito do processo histórico e sociocultural a partir do ponto de vista desses próprios atores históricos. Enquanto essa tradição já está

consolidada nos países da América Espanhola, no Brasil somente nos últimos 20 anos esse tema tem ganhado notoriedade no meio acadêmico. Neste sentido, é fundamental romper com a visão eurocêntrica que durante muito tempo foi disseminada através do ensino de História, onde é encontrada a história do Brasil contada pelos colonizadores.

1. O Nascimento Do Brasil : A Narrativa Eurocêntrica

Para iniciarmos nosso percurso é útil partimos aqui da análise de alguns trechos da famosa carta de Pero Vaz de Caminha, amplamente reproduzida nos livros didáticos brasileiros. Tomemos alguns termos da carta:

"Ali veríeis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma."

"Todos andam rapados até por cima das orelhas; assim mesmo de sobrancelhas e pestanas. Trazem todos as testas, de fonte a fonte, tintas de tintura preta, que parece uma fita preta da largura de dois dedos."

"Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se os houvesse ali."

Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele.

Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora.

Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais.

Trouxeram-lhes água em uma albarrada, provaram cada um o seu bochecho, mas não beberam; apenas lavaram as bocas e lançaram-na fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; fez sinal que lhas dessem, e folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo."

Estes trechos, extraídos da Carta de Pero Vaz de Caminha, possuem vários elementos importantes na análise desse primeiro contato entre portugueses e nativos. Tida como a

“Certidão de Nascimento” do Brasil, a Carta, datada de maio de 1500 foi destinada ao rei de Portugal, D. Manoel I e é amplamente utilizada no ensino de História do Brasil desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua importância deve-se à riqueza de detalhes com que descreve a terra recém encontrada. O documento indica as crenças e olhares sobre o Novo Mundo que permearam o imaginário europeu. É feita uma associação da nudez com a inocência dos nativos, em uma interpretação incompatível² de Caminha, com uma ingenuidade comercial. Manuela Carneiro da Cunha afirma que:

“Essa idéia de não domesticação dessa gente que nada domestica - nem plantas nem animais - é, em Caminha, tão poderosa, que o leva a ignorar a agricultura dos índios, a não dar realce às redes e jangadas que menciona, e a presumir, só para ser desmentido no dia seguinte, que eles sequer tenham casas onde se abriguem. Gente "bestial" a ser amansada, por quem Caminha nutre uma evidente simpatia e sobre a qual inaugura uma série de duradouros e etnograficamente duvidosos lugares-comuns: não têm chefe ou principal (sequer distinguindo o capitão-mor que os recebe em toda a sua pompa); não têm nenhuma idolatria ou adoração; são uma argila moldável, uma *tabula rasa*, uma página em branco - " e imprimir-se-á coma ligeiresa neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar". Gente, em suma, que não sujeita a natureza como não se sujeita a si mesma a jugo algum: gente montesa, gente " selvagem" (CUNHA, 1990. pg 93).

A narrativa de Caminha retrata o primeiro contato com os nativos, no entanto, o escrivão permaneceu pouco tempo na terra descoberta, não convivendo tempo suficiente para que pudesse assimilar as particularidades destes indivíduos os quais descreve em seu documento. Destarte, é importante destacar também os relatos de Pero de Magalhães Gandavo³, quem experimentou uma maior vivência com a realidade dos nativos. Gandavo

² Considerando-se que os valores entre esses dois grupos que se encontram são distintos e fundamentados em outros preceitos; enquanto os interesses comerciais e religiosos movem os exploradores em busca de novos mercados e recursos, os indígenas com os quais esses portugueses fazem o primeiro contato vivem sob uma organização baseada na manutenção de pouco impacto sobre a natureza

³ Gandavo foi um cronista, historiador e gramático português do século XVI nascido em Braga, em data ignorada, autor do primeiro manual ortográfico da língua portuguesa e da primeira história do Brasil História da província de Santa Cruz (1576).

narra que,

“Não se pode numerar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que semeou a natureza por toda esta terra do Brasil; porque ninguém pode pelo sertão dentro caminhar seguro, nem passar por terra onde não acha povoações de índios armados contra todas as nações humanas, e assim como são muitos permitiu Deus que fossem contrários uns dos outros, e que houvesse entre eles grandes ódios e discórdias, porque se assim não fosse os portugueses não poderiam viver na terra nem seria possível conquistar tamanho poder de gente”. (GANDAVO 2008, pg 65).

Ao descrever o nativo, Gandavo produz um relato antagônico ao de Caminha, uma vez que este apresenta tais indivíduos como dóceis, bons e inocentes. No entanto, Gandavo refere-se ao indígena como um selvagem, agressivo e desumano, conforme exposto no supracitado.

Acerca do idioma indígena, já tratado então como dialeto, ressalta a existência de apenas um, no qual “[...] carece de três letras – *scilicet*⁴, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (2008, pág. 65). Tal alusão concebe ao nativo a inexistência de uma crença entre eles, ignorando seus rituais e sua fé, ademais, a ausência de leis a serem seguidas exclui a figura de um chefe, deste modo, anulando a importância do cacique na organização social da tribo.

As considerações de Gandavo modificam toda a representação do indígena retratado por Caminha. Desta forma, a história dos povos indígenas com a narrativa eurocêntrica deprecia a imagem e a identidade dos nativos, sendo referidos como inferiores aos colonizadores. Entretanto, o olhar do europeu sobre os indivíduos que habitavam as terras se trata de uma representação do outro a partir deles mesmos.

Gandavo ao referir-se às vestimentas, afirma que “estes índios andam nus sem cobertura alguma, assim machos como fêmeas, não cobrem parte nenhuma de seu corpo, e trazem descoberto quanto a natureza lhes deu” (2008, pág. 66). Nota-se na descrição de Gandavo o choque cultural constatado por Caminha, no entanto faz-se necessário salientar que os indígenas são aludidos como “machos e fêmeas” e não como homens e mulheres: os nativos são comparados aos animais e, neste sentido, são desprovidos de alma, portanto

⁴ Expressão em latim para designar “isto é”.

encontram-se suscetíveis para serem escravizados. Em síntese, a narrativa de Gandavo define os nativos como animais destinados à guerra sob o sentimento do ódio, os quais empregam uma linguagem incompreensível, vivendo nas matas e alimentando-se de outros indivíduos – antropofagia. (GANDAVO, 2008, pág. 68).

Estes índios vivem mui descansados, não têm cuidado de cousa alguma senão de comer e beber e matar gente; e por isso são muito gordos em extremo; e assim também com qualquer desgosto emagrecem muito; e como se agastam de qualquer cousa comem terra e desta maneira morrem muitos deles bestialmente. (GANDAVO, 2008, pág. 69).

Embora Caminha e Gandavo apresentem percepções distintas do nativo, ambos minimizam sua cultura e seu modo de viver, conforme vimos nas descrições dos costumes, hábitos, dialetos e, sobretudo, da religiosidade. Independente da abordagem de cada autor, ambos apresentam a “Colônia como expressão das forças sociais emergentes. Por essa razão, podemos considerar seus autores como porta-vozes dos interesses que haviam sido criados com a colonização.” (MAGRE MENDES, 2010 p. 474).

Através dessas narrativas, é possível perceber os primeiros interesses dominantes da colonização. Os projetos coloniais postos em andamento após o primeiro contato com os nativos são fundamentais para que se compreenda o processo de formação da imagem do índio. Os pensamentos, linguagens e impressões eurocêntricas eram constantemente reafirmados em documentos da metrópole, e silenciavam a presença de indígenas. O silêncio, no entanto, não está desprovido de sentido, adentrando o conceito de Michael de Certeau, o “não-dito” se origina do fato de que a narrativa tem limitações, que inclui exclusões. O poder que se percebe na escrita histórica é acompanhado em não-ditos presentes nos discursos.

A ausência de fontes indígenas escritas nesse período contribuiu não somente para a depreciação das culturas nativas da América, mas também para o fortalecimento da historiografia eurocêntrica, em detrimento da tradição oral desses povos. Em “A Oralidade Perdida”, Andrea Daher ressalta que “se em discursos ditos “heterológicos” o índio fala, é porque se faz presente na página escrita através da ausência de sua voz: e mesmo ao falar, em enunciados supostamente transcritos, não costuma ser representado como falante na primeira pessoa”(DAHER, 2012). É o que podemos observar, a exemplo da autora, no final do

capítulo “Dos Canibais”, em *Os Ensaios* de Michel de Montaigne, no qual o escritor delega sua voz aos indígenas. “São esses os homens - sem calças - cuja voz se ouve nas brechas da tradução e sob risco de perda total. É nessas mesmas condições que um discurso sobre eles pode ser escrito”, afirma Daher.

O silenciamento da voz dos povos indígenas é uma importante etapa do processo de colonização. Deixando à margem as pluralidades e as lógicas de funcionamento dessas sociedades, os europeus agiram sobre as culturas nativas de modo a superá-las com a inserção de costumes europeus. Tendo a religiosidade grande peso nas decisões que norteiam muitas das ações coloniais,

1.1 Educação e Religião: breve histórico da educação brasileira

O pedagogo Nelson Piletti relata que: “como responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante pouco mais de dois séculos (1549-1759), os jesuítas prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil” (PILETTI, 1996, p. 31). Mediante tal afirmação de Piletti, nota-se que a educação indígena e a história da educação no Brasil possuem um intenso vínculo à religião, sobretudo à Igreja Católica. Em seu livro, intitulado *História da Educação no Brasil*, Otaíza de Oliveira Romanelli menciona a contribuição para a obra educativa da Companhia de Jesus. Nesta perspectiva, a autora afirma que:

não é pois de se estranhar que na colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida” e reitera que com “o propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. (ROMANELLI, 1991, p. 33).

Naquele momento histórico, ainda segundo a autora, as condições que favoreceram esta ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de

Jesus. Romanelli expande o raciocínio sublinhando que a primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.

A Companhia de Jesus, instituição criada em 15 de agosto de 1534 e fundada por Inácio de Loiola⁵, foi designada como um movimento de reação da Igreja Católica para deter o avanço da Reforma Protestante. O primeiro grupo chegou ao Brasil em março de 1549, mais precisamente em São Salvador, junto ao primeiro governador geral Tomé de Sousa⁶. Comandados pelo padre Manuel de Nóbrega⁷, os jesuítas vieram com o intuito de disseminar a fé católica e trazer incentivo ao trabalho educativo. A pregação desta fé sintetizava-se no ato de “salvar” as almas daqueles que ali habitavam, desta forma, o trabalho educativo contava com os ensinamentos da religião e um aprendizado dos costumes europeus, tal como o padrão de educação então utilizado na Europa.

Desta forma, iniciava-se a propagação da educação dos índios no país, utilizando-se do ensino das primeiras letras e a gramática latina, visto que não seria possível a conversão do indígena ao catolicismo sem que o mesmo pudesse ler e escrever. Sendo retratados como “selvagens”, a metrópole portuguesa ignorava a cultura dos indígenas e, visava torná-los submissos ao rei de Portugal, bem como convertê-los à fé cristã, conforme o supracitado. Boris Fausto (1994, p. 49) afirma em seu livro *História do Brasil*, que os europeus não enxergavam os indígenas como pessoas e, reitera com o discurso do Padre Manuel de Nóbrega que “os índios são cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (FAUSTO, 1994, p. 50), referindo-se à antropofagia e ao objetivo de destruir os costumes dos nativos pela conversão à fé cristã. Do mesmo modo, fizeram uso destes preceitos para conquistar as terras habitadas pelos índios em nome de Deus. Ademais, afirmavam que aqueles que fossem convertidos e batizados na fé católica, desfrutariam das glórias do paraíso, entretanto, aqueles que se opusessem à conversão estariam ameaçados com as penas do inferno. A citação abaixo nos mostra como era feito o uso da pressão psicológica nos indígenas para a conversão:

⁵ Soldado, mestre em letras e fundador da Companhia de Jesus; afirmava que a educação consiste em um mecanismo de restauração dos protestantes e de catequização dos gentios.

⁶ Designado como militar e político português, sendo o primeiro governador-geral do Brasil.

⁷ Padre jesuíta português, líder da primeira missão jesuítica à América.

Estava um índio doente nesta aldeia e viu-se tão mal que parecia a todos que morria. Falou-lhe o padre Gaspar Lourenço se queria ser cristão: ele secamente respondeu que não queria sê-lo. Voltou o padre a replicar sobre isto, pondo-lhe diante a glória do paraíso e as penas do inferno, e quem em mui breve (das duas) uma: ou se fazia filho de Deus e herdeiro da glória ou servo perpétuo do diabo e morador do inferno. Não aproveitou, então, de nada para fazer-se cristão, parecendo-lhe (coisa muito comum entre eles) que com isto por ventura o matariam. Foi-se o padre desconsolado, avisando, todavia a seus filhos (um dos quais é catecúmeno e o outro, cristão) que olhassem por ele e o convencessem do batismo. Não pouco depois de sua ida, veio um filho seu a chamar ao padre, dizendo: ‘vem acudir a meu pai que morre e pede que o batizes’. Foi o padre correndo e encontrou-o inconsciente e depois que voltou a si lhe disse: se era verdade que queria ser cristão? Respondeu que era sim, e que queria que o batizasse. (PAIVA, 1983, p. 55).”

Nota-se até que ponto abrangia à necessidade de conversão à fé católica. Via-se a oportunidade para “fazer” mais um cristão mesmo no leito de morte. Este costume perdurou por muito tempo, tendo em vista que este tipo de “serviço” era uma ordem imposta pela Igreja. Podemos perceber, ainda, por meio do supracitado, os objetivos práticos da catequização com o intuito de converter esta parcela da população. A violência no sentido de obrigar os índios a aprender a língua portuguesa para que fossem evangelizados nos inúmeros aldeamentos e as reduções a que eram submetidos ao longo da história colonial recebiam respaldo do próprio projeto de colonização. Outrossim, nota-se que o ambiente de ensinamento designado aos indígenas, ocorria em escolas improvisadas, sendo construídas pelos próprios índios.

O ensino levado aos nativos tinha como objetivo principal criar as condições necessárias para catequizar e impor os costumes europeus aos indígenas. Romanelli explica de que forma esse objetivo se concretizava:

A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante à criação de escolas elementares para os “curumins⁸” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exército do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem. (ROMANELLI, 1991, p.35).

⁸O termo ‘curumins’ é uma palavra de origem tupi, que designa as crianças indígenas.

No ano de 1570, vinte e um anos após instalarem-se em São Salvador e se deslocarem para o Sul, encontravam-se presentes no Brasil, cinco escolas de instrução elementar, em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo, além de três colégios, no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, perfazendo um total de oito instituições de ensino fundadas pela Companhia de Jesus. Os padres, segundo Romanelli, ministravam a educação elementar junto aos índios e à classe branca em geral, com exceção para as mulheres, “educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última” (ROMANELLI, 1991, p. 35). Desta forma:

Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Antes disso, em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta (RIBEIRO, 1992, p. 20).

O ensino jesuítico seguia um plano completo mantido pela Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*⁹, escrito por Inácio de Loiola, em 1599. Segundo Sangenis¹⁰ (2004), de fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Com a catequese abriu-se lugar para a educação da elite, fato esse que firmou a presença da Companhia no país.

No que se refere à educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. Além destas aulas de ler e escrever, a Companhia de Jesus possuía mais dois cursos, sendo de nível secundário, os

⁹ Organizou o ensino em classes, horários, programas e instituiu rigorosa disciplina nos colégios, fundada no afeto e compreensão, mais do que nos castigos físicos tão do gosto da época (MARCÍLIO, 2005, p. 07).

¹⁰ Luiz Fernando Conde Sangenis é filósofo e pedagogo, sendo Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Professor Auxiliar da Universidade Estácio de Sá.

curso de Letras e o de Filosofia e Ciências; e de nível superior e destinado à formação de sacerdotes, o curso de Teologia e Ciências Sagradas.

Após o curso de Letras – Gramática Latina, Humanidades e Retórica – os estudantes frequentariam as classes de Filosofia – Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Ao final, contariam com um total de nove anos para concluir o grau secundário. Finalizado, aquele que não seguisse a carreira eclesiástica e pretendesse prosseguir com os estudos, deveriam transferir-se para a Europa, onde havia universidades como a de *Montpellier*, na França e a de Coimbra em Portugal.

Retornando à educação indígena, com o transcorrer do tempo, os jesuítas deram início às missões. A arte foi um procedimento muito utilizado por estes, tendo em vista que com a música, os mesmos conquistavam a atenção dos indígenas, ademais, empregava-se a dança em comemoração às festividades cristãs, atraindo os índios à conversão. De acordo com Rodrigues et al¹¹: “a maioria dos índios nem percebia, mas, aos poucos com a música e o teatro e a dança, os padres estavam introduzindo na sua rotina, comportamentos e rituais tipicamente cristãos”(2017, p. 06). Além das catequizações, os índios eram submetidos a um processo de orientação ao trabalho agrícola, visto que, a agricultura era o que garantia a fonte de renda dos jesuítas. Desta forma, emprega-se uma visão de que o indígena, sendo considerado inferior aos seus contíguos, estaria submetido à servidão aos seus superiores, bem como, ao processo educacional imposto, caracterizando a exploração de terras e a submissão forçada à cultura européia. “A escola constitui-se com a ausência de sistematização do ensino dos povos originários. Juntamente com as demais instituições seculares e tradicionais, a escola atua como instrumento para a política de extermínio simbólico das tradições, das culturas e de mais de mil línguas, ou seja, extermínio das identidades de inúmeros grupos de povos originários.” (SOUZA, L.C.; DRIGO, M.; SILVA, P. C., 2015).

No ano de 1755, o Marquês de Pombal, como era conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, proclamou o Diretório dos Índios, visando à libertação dos indígenas em todo o Brasil, se contrapondo, concomitantemente, aos proprietários de índios escravizados e aos jesuítas, que dirigiam completamente a vida das comunidades indígenas nas missões. Pombal também proibiu a discriminação aos índios e, por fim, elaborou uma lei permitindo o

¹¹ Artigo intitulado “A Educação Indígena no Período Colonial (1500-1822)”, sob a autoria de Lucicleide Araújo Rodrigues, Késia Ferreira Viana Bezerra Dias e Valéria de Araújo Lima.

casamento entre os mesmos e os portugueses. Desta forma, o indígena seria reconhecido na condição de ser humano, sendo detentor de direitos comuns a um homem livre. Doravante o ocorrido, os interesses do Estado entraram em conflito com as estratégias dos jesuítas para com os indígenas, tendo este fato, entrado para a história como uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica.

No dia 28 de junho de 1759, duzentos e dez anos após a instalação dos jesuítas, o Marquês de Pombal tomou a frente, obrigando-os a distanciar-se do Brasil. Em sua administração é notória a contraposição junto aos jesuítas, acreditando que os mesmos estavam opondo-se ao governo português devido às suas estratégias. Desta forma, ocorre uma intensa ruptura histórica em um processo implantado e consolidado como modelo educacional, a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras. Como decorrências, foram deixadas vinte e cinco residências, em torno de trinta e seis missões e dezessete colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas, seria difícil substituir o sistema educacional de forma tão eficaz. Desta forma, foram instituídas aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Romanelli comenta que com a expulsão, “desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino” (1991, p. 36), e reitera:

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1991, p. 36)

As Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, à nova ordem pretendida em Portugal. Também tinham como objetivo tirar o comando da educação das mãos dos jesuítas e passar para as mãos do Estado. Vejamos a opinião do educador Niskier sobre estas reformas:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, foram instaurados por D. João VI, algumas escolas militares, cursos de Direito e Medicina, além da Biblioteca Real e o Jardim Botânico. Desta forma, iniciava-se uma estrutura educacional em três níveis, o Primário, o Secundário e o Ensino Superior, semelhante à formação educacional contemporânea. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que esta formação era ofertada apenas para a elite. Destarte, entre os anos de 1760 e 1822, os indígenas foram privados do acesso educacional, restando aos mesmos apenas as consequências empregadas pelas missões jesuíticas, como resalta Rodrigues et al:

Eles (índios) tiveram sua cultura invadida pelos ensinamentos catequizadores jesuíticos e, com a expulsão deles muitas tribos também foram dizimadas e com elas sua história e cultura original. A aculturação sofrida pelos nativos modificou o processo natural de aprendizagem indígena que consistia em transmitir ensinamentos adquiridos de um para o outro, dos mais velhos para os mais novos, de geração a geração. (RODRIGUES et al, 2017, p. 08).

As ocorrências relegadas por este período refletem na atualidade, sobretudo, nos aspectos educacionais, restrito não apenas a educação indígena, mas abrangendo as escolas regulares. Desta forma, veremos posteriormente como os indígenas são retratados em livros didáticos no ensino de história.

2. A Ditadura Militar (1964 - 1985) e seu impacto na educação

O início da década de 1960 foi marcado por crises de ordem política, econômica e social que culminaram no golpe que destituiu João Goulart do poder. O golpe inaugurou um novo capítulo da história do Brasil, no qual o poder político se encontrava nas mãos dos

militares e de seus aliados¹². Foi criada pelo governo uma estrutura de repressão cujo objetivo era obter total controle sobre as atividades de todas as principais instituições civis, como escolas, universidades, sindicatos, partidos, imprensa, entre outras, além de coibir ações individuais que fossem classificadas como subversivas. Para esse fim, criou-se um sistema de cerceamento à liberdade de expressão, que impedia manifestações, opiniões e expressões que pudessem ser interpretadas como resistência às imposições do governo militar.

A educação foi, decerto, um campo onde esse controle se deu de maneira objetiva e também subjetiva. A censura a que foram submetidos os cidadãos, de modo geral, foi sentida pelos educadores através de perseguições e tendo reprimido o direito de usar determinadas expressões e abordar determinados temas em sala de aula. É notório, por meio de relatos da ditadura militar, que as perseguições a professores do Ensino Superior foram marcadas por episódios de violência, mas a repressão não ficou restrita a educadores com histórico de militância.

Instaurada a ditadura militar, processaram-se distintos acontecimentos no contexto educacional do país. O PNA (Plano Nacional de Alfabetização) elaborado pelo governo de Jango visava à diminuição da taxa de analfabetismo no Brasil, que segundo levantamento do censo escolar, indicava que em 1964 cerca de 40% da população acima de 15 anos era analfabeta. No entanto, com o golpe militar, o PNA foi revogado e seus professores foram perseguidos. De acordo com o doutor em História Wagner da Silva Teixeira, durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade:

Um grande dano foi esse: a destruição de toda essa experiência riquíssima. Uma segunda consequência foi a prisão, o exílio de diversos educadores e de lideranças ligadas aos movimentos. Pessoas que eram comprometidas com a alfabetização de adultos. A prisão do Paulo Freire é um exemplo, mas há outros que foram expulsos ou não atuaram mais na alfabetização de adultos. (TEIXEIRA, 2014)

¹² Segundo relatório desenvolvido por Carlos Arthur Vieira Monteiro, 128 empresas são citadas no texto 8 do segundo volume do relatório da Comissão Nacional da Verdade - CNV - como participantes ativas no planejamento e execução do golpe, bem como em sua manutenção, no que o texto da CNV chama de “dispositivo político-empresarial-militar”. MONTEIRO, Carlos Arthur Vieira. 2016. MEMÓRIA, EMPRESAS E DITADURA CIVIL MILITAR: UM ESTUDO SOBRE AS LIGAÇÕES FINANCEIRAS ENTRE EMPRESAS E O APARATO REPRESSIVO DO GOVERNO MILITAR NOS ANOS 1960 E 1970.

Reiterando, Teixeira enfatiza que executado o golpe militar, o governo apresentaria propostas educacionais somente em 1966, por intermédio da influência da ONU - (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

De 1964 a 1966 o governo federal não fez nada na alfabetização de adultos. Não há alfabetização de adultos por parte do governo federal nos primeiros dois anos do regime militar, tamanha a preocupação desses setores conservadores nessa área. Foi preciso que a ONU e a Unesco chamassem a atenção do governo para que, em 1966, passasse a apoiar a Cruzada ABC e em 1967 criasse o Mobral. A partir daí que o governo militar passa a atuar na alfabetização de adultos. (TEIXEIRA, 2014).

Consoante ao relato de Teixeira evidencia-se que a interrupção do PNA não acompanhava uma proposta que atendesse àquela população. Deste modo, a partir de 1966, o governo militar sob o comando do Marechal Humberto Castelo Branco inicia seu projeto de educação do país.

A Educação Básica sofreu mudanças¹³ que visavam reestruturar o modo de pensar de uma geração que começava a olhar para o mundo à sua volta através do inquestionável conhecimento adquirido na escola. Foi implantada, por meio de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura, o MEC, e a agência norte americana United States International for Development, a USAID¹⁴, a educação tecnicista, com a finalidade de atender às necessidades decorrentes do crescimento industrial pelo qual o país estava passando, resultado da influência do capital estrangeiro.

Essa interferência estatal na educação brasileira configurou-se como uma ação de mão dupla que, de um lado, envolvia imposições verticais na organização social e, de outro, representava uma intervenção horizontalizada, muito próxima dos indivíduos, de modo a conduzir o processo de desenvolvimento nacional em moldes pré-determinados e controláveis, ou seja, foi estabelecida uma tentativa de incutir uma espécie de programa, ordem-mestra, em cada indivíduo da sociedade (normalização). (ROSA, 2006. p. 47)

¹³ De acordo com pesquisa realizada pelo professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Dermeval Saviani, as verbas destinadas à educação foram sucessivamente reduzidas pelo governo federal, chegando a apenas 4,31% do PIB investido na área em 1975. Em: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

¹⁴ Doze acordos foram firmados entre o MEC e o USAID entre junho de 1964 e janeiro de 1968.

A profissionalização do nível médio, a associação dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a interferência direta do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na elaboração de um plano educacional, são partes da reestruturação do ensino pelos governos militares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁵ aprovada em 1971, tornou o Ensino Básico obrigatório em todo território nacional, o que culminou em um significativo aumento de alunos matriculados na escola. Esse aumento, porém, não foi seguido por um maior investimento na qualidade da educação. O interesse na padronização do ensino tecnicista das massas pode ser exemplificado na fala no ex-ministro do Planejamento, Roberto Campos¹⁶ que afirmou durante o seminário “A educação que nos convém”, realizado em 1968, que:

[...] a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal. [...] A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário a destruição física de um país, é de importância relativamente pequena se permanece intacto o seu potencial científico e cultural; inversamente, a construção de um país é uma tarefa lenta e impossível, se, a par do equipamento físico, não houver um sistemático esforço de construção do capital humano. (CAMPOS, 1969, p. 76).

A fala do então ministro reflete o que ainda hoje é um problema substancial no âmbito

¹⁵ LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Art. 4º § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino; Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.

¹⁶ Roberto de Oliveira Campos foi diplomado em Ciências e Filosofia pelo Seminário de Guaxupé Minas Gerais. Doutor em Economia pela Universidade de Washington e realizou cursos pós-universitários na Universidade de Columbia nos Estados Unidos da América. Conselheiro Econômico da Seção Brasileira da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico em 1951-52; Cônsul do Brasil em Los Angeles no período 1953-55; Embaixador do Brasil junto ao governo dos Estados Unidos em 1961. Foi ainda Presidente do Banco de Investimento Industrial S/A. Embaixador do Brasil junto ao Governo Britânico e atualmente é Senador por Mato Grosso. Foi ministro do Planejamento de 1964 a 1967.

social: a disparidade entre o ensino público e o ensino privado. Não é apresentada por Campos uma proposta de mudança desse quadro, onde fica reservado apenas a uma elite um ensino de qualidade. Pelo contrário, o que fica enfatizado em seu discurso, é que o governo procurava construir um perfil de mão de obra barata, visando o desenvolvimento da economia brasileira. Evidencia-se deste modo, que as ações do governo militar dentro da área da educação foram destinadas a atender às necessidades dos setores econômicos. Doravante estas considerações acerca das propostas para a educação no país, as mesmas se apresentaram como uma “[...] manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que estabeleceu uma relação direta com a produção capitalista”. (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006, p. 230)

2.1 - Colted e Fename: as novas políticas educacionais

Os livros didáticos utilizados por professores de História na educação básica oferecem determinadas falhas, considerando que seu conteúdo apresenta-se subordinado aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, a história narrada sob influências políticas sempre será tendenciosa.

Diante destas considerações iniciais, com o objetivo de controlar o material didático disponibilizado nas escolas públicas do Brasil, o governo militar estabeleceu no ano de 1966, uma Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, a Colted. Fundamentada nas diretrizes da *XXII Conferência Internacional de Instrução Pública*¹⁷ e amparada pela Lei Nº 59.355, datada em 21 de junho de 1966, esta comissão apresentava em seu artigo 1º, o objetivo de “[...] incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966). Ademais, tal criação tendia a incitar a ampliação das empresas do livro, bem como reduzir os custos de produção dos livros didáticos por indústrias privadas.

¹⁷ A *XXII Conferência Internacional de Instrução Pública* foi organizada pela UNESCO no ano de 1959, em Genebra.

Segundo o doutor em História Kazumi Munakata, o propósito do governo militar se baseia em desempenhar uma “atitude atuante e vigilante” frente ao livro didático, podendo destarte, “participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição destes materiais”. (2006, p. 77). Neste sentido, legitima-se a ordem de disseminar pelas escolas uma concepção político-ideológica que se apresentasse como partidária ao governo militar.

Mediante estas considerações e com o intuito de modernizar a educação brasileira, os produtores deveriam construir publicações técnicas, científicas e educacionais, as quais seriam distribuídas gratuitamente, totalizando 51 milhões de livros no período de três anos, entregues aos estudantes. As dificuldades na distribuição dos livros didáticos se intensificaram nesse período. Desta forma, datando em 9 de junho de 1971, por intermédio do Decreto Nº 68.728, a Colted foi extinta e suas incumbências foram transferidas para o INL (Instituto Nacional do Livro). A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) foi organizada em 2 de outubro de 1967, através da Lei Nº 5.327. Em seu artigo 3º é esclarecido seus objetivos, isto é, apresentava como “[...] finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”. (BRASIL, 1967) Elaborada em substituição à Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), a Fename desempenhava a função de expandir a produção e distribuição do material escolar. Os livros didáticos eram comercializados pelo preço de custo, considerando que não se tratava de uma instituição com fins lucrativos.

De acordo com a revista oficial do MEC, na sua edição Nº 41 em fev./mar. de 1968, a Fename apresentou-se como intensamente relevante para o governo, considerando que sem rendimentos, sua finalidade era “complementar a produção nacional de material de ensino” (1968, p. 30). Ademais, os elevados preços de livros didáticos eram ponderados como um grande problema para o país, assim a Fename se apresenta como um órgão para amparar o “grupo social de menor poder aquisitivo”, segundo as considerações da Revista MEC Nº 42, pág. 36, de jul./ago. de 1968.

Como símbolo do incentivo à brasilidade, a Fename difundia o sentimento de pertença e amor à pátria, por intermédio da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo¹⁸, disseminada não somente nas escolas, mas para o público em geral. Consoante os dados da Revista

¹⁸ A Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo consiste em uma coleção de informações brasileiras, nas quais foram editadas pelo Padre Jesuíta Fernando Bastos de Ávila no período da Ditadura Militar.

Educação Nº 1, pág. 43 em abr./jun. de 1971, a Fename proporcionou em torno de 11 milhões de materiais didáticos, como atlas, dicionários e enciclopédias, bem como cerca de 200 milhões de objetos para a utilização escolar, como cadernos, lápis e borrachas, até o ano de 1971. A respeito da disciplina de história, cabe ressaltar a disponibilização do Atlas Histórico Brasileiro, o Atlas Histórico Escolar e o Guia para Cadernos MEC de História.

Por meio da Lei Nº 7.091, no ano de 1983, a Fename se extinguiu e foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que ficou encarregada do fornecimento de livros didáticos para as escolas de 1º grau, bem como o fornecimento de materiais para as bibliotecas públicas escolares.

2.2. O índio no livro didático durante o regime militar

Mediante a censura empregada nos livros didáticos durante o período da Ditadura Militar no Brasil, evidencia-se a existência de um grupo de sujeitos silenciados e segregados por estes livros. A população indígena foi intensamente silenciada e negligenciada nos exemplares, sobretudo nos livros de História do país. Estas condições precedem dos interesses políticos e econômicos do governo militar. Neste âmbito, faz-se necessário abordar que as comunidades indígenas foram vítimas das operações vinculadas ao SNI - Serviço Nacional de Informação. De acordo com relatório final da Comissão Nacional da Verdade, a CNV, (2014, p. 01), estima-se que em torno de 8350 índios foram mortos durante os anos de 1964 a 1985. Ademais, a CNV afirma que os dados podem indicar um número maior, tendo em vista que foi um “levantamento parcial, que não conseguiu levar em consideração todos os povos afetados” (2014, p. 01).

Além da perseguição, a censura acerca do contexto indígena foi empregada em diversos setores da sociedade. Segundo a CNV:

A censura interna afetava a cultura popular, inclusive os desfiles das escolas de samba, que sofriam interferência governamental para que não só calassem sobre fatos desagradáveis para a ditadura, como tivessem que louvar o regime, fazer-lhe

propaganda. De fato, a censura não se manifesta apenas em um silêncio forçado; ela é tão mais forte quanto mais força a adoção de discursos oficiais. (CNV, 2014, p. 17).

Os interesses do governo em censurar as questões indígenas refletiram fortemente na educação do Brasil. O novo sistema de ensino passa a ter o cuidado de não levar seu público a fazer questionamentos de natureza política, além de fazer uma oportuna seleção dos sujeitos históricos. Esse cuidado é observado de maneira prática no livro didático produzido nesse período. As forças dominantes visavam levar valores cívicos e a noção de pertencimento a uma Nação cuja história seria forjada a partir de heróis nacionais, pertencentes a uma pequena elite, e baseada em eventos políticos e militares. Os atores históricos com os quais o cidadão comum poderia identificar-se, ou seja, aqueles que pertenciam às minorias, foram apagados da história. A exclusão imposta pela nova agenda política a esses grupos minoritários foi a extensão de uma questão cuja gravidade passa por inúmeros casos de violência cultural, física e psicológica.

2.3 Estudo de caso: livro didático *História Geral*, por Heródoto Barbeiro - 1976

Empregando como fonte de pesquisa o livro de História distribuído em algumas turmas de Ensino Médio, com selo de aprovação pelo MEC, da Editora Moderna, podemos evidenciar a ausência não só de um aprofundamento sobre as questões históricas em geral, mas, sobretudo, a escassez de referências e representações do indígena no contexto em que nos parece óbvio que apareçam. Elaborado pelo historiador Heródoto Barbeiro, já na *Apresentação* do livro, encontramos algumas considerações do autor que asseguram que o intuito de tal obra incide em “[...] resumir os principais momentos da caminhada do Homem desde as cavernas até a Lua”, ademais, reitera que a mesma é “[...] destinada aos que pretendem iniciar um conhecimento mais sério da história”. (BARBEIRO, 1976) No decorrer do livro didático, compreenderemos quem são os silenciados nesse processo de “resumir” a história do homem.

Destacamos um capítulo principal, no qual nos parece de fundamental importância

abordar questões concernentes aos indígenas, sendo este, *O Mundo dos Descobrimentos*: neste capítulo é apresentado o subcapítulo intitulado *Expansão Marítima e Comercial Européia*, no qual são analisados os desígnios que sucederam-se nas grandes navegações. O tópico *Navegar é Preciso, Viver não é Preciso...* elucida os interesses de Portugal em adentrar as Índias, bem como suas expedições e rotas marítimas. O autor afirma que nestas viagens de Portugal, a Igreja enviava seus representantes, assim “[...] o clero partia rumo às conversões dos povos ao Cristianismo [...] associando a conquista à religião” (BARBEIRO, 1976, p. 167-168). Mais adiante, uma tabela sobre o avanço marítimo de Portugal corrobora com a explicação de que no ano de 1500 a frota de Pedro Álvares Cabral ‘descobre’ o Brasil, mediante uma viagem que percorria até as Índias. O termo ‘descobre’ foi empregado indevidamente pelo autor, assim como se procede em muitos livros didáticos da contemporaneidade. O país somente seria descoberto se não fosse habitado, no entanto, legitimado por fontes documentais, sabe-se que inúmeras tribos indígenas residiam nestas terras, assim sendo, o termo correto seria ‘encontrado’ e posteriormente, ‘colonizado’.

O tópico *Portugal monta o Império no Oriente* relata sumariamente a conjuntura das terras brasileiras no momento da chegada dos portugueses. O autor afirma que “até 1530, o Brasil estava abandonado aos contrabandistas de pau-brasil” (BARBEIRO, 1976, p. 169). Sobre tal afirmação, Barbeiro alega que o território estava ‘abandonado’, negando a existência de nativos e suas comunidades na região.

Acerca das civilizações indígenas da América, o subcapítulo *A Colonização das Terras Descobertas* apresenta o tópico *As Civilizações Indígenas aguardam os Espanhóis*. Neste capítulo, são abordadas algumas questões relacionadas aos Astecas, Maias e Incas. O contexto religioso dos Astecas é retratado por Barbeiro como praticantes de “[...] uma religião sangüinária, oferecendo o coração das vítimas do alto das pirâmides”. Ademais, reitera que os Astecas “faziam uso de uma anatomia mágica, relacionando os órgãos humanos com os signos da astrologia” (1976, p. 173). Neste cenário, o autor não abrange corretamente os rituais destes índios, nos quais cada prática desempenhada tinha um significado sagrado. A descrição de Barbeiro permite ao leitor idealizar os Astecas como seres cruéis, que desumanamente derramavam o sangue de seus inimigos. Desta mesma forma, o autor retrata os Maias, afirmando que “[...] situação semelhante enfrentavam os Maias na América Central” (1976, p. 174). Outra consideração elaborada por Barbeiro é acerca dos avanços

técnicos a respeito dos quais os Astecas são considerados “uma das mais avançadas civilizações americanas.” (1976, p. 173) Os Incas, entretanto, dispunham “de meios de existência tecnologicamente superiores aos do México” (1976, p. 174), logo, apresentavam-se como mais adiantados que os Astecas.

O tópico intitulado *O Desenvolvimento das Civilizações Indígenas* (1976, p. 175) sobrepõe outras características dos índios Astecas, Maias e Incas, bem como a organização social, a política e a economia destes. Mais adiante, o autor introduz o tópico *Os Espanhóis destroem as Civilizações Indígenas*, no qual fala sobre a colonização dos territórios habitados por estes índios. Neste cenário, Barbeiro afirma que “as atitudes bárbaras dos conquistadores repercutiram junto ao frei Bartolomeu de Las Casas”, que lutou “[...] pela preservação do índio” (1976, p. 177). Evidencia-se a preocupação do autor em apresentar o caráter da colonização empregada nestes indígenas, aderindo um juízo de valor ao afirmar que eram “atitudes bárbaras”. O autor acrescenta estas considerações acerca dos índios Astecas, Maias e Incas visando conceber a destruição de suas comunidades e cultura a partir da chegada dos espanhóis para colonizar as terras. Entretanto, no tópico *A Vidas dos Portugueses no Brasil do Século XVI*, Barbeiro narra sobre a chegada dos colonizadores somente citando a presença dos europeus, deixando o indígena brasileiro jogado ao esquecimento.

No primeiro parágrafo do tópico supracitado, o autor afirma que “em 1532, Martim Afonso de Souza fundou a vila de São Vicente, dando início concreto à colonização do Brasil”. (1976, p. 181) A vila inaugurada era território de habitação dos índios tupiniquins, os quais se revoltaram em oposição à fundação, entretanto, o autor coloca os indígenas à margem da História, considerando que acerca destes, nada foi mencionado.

Posteriormente Barbeiro aborda o tema ‘economia açucareira no Brasil’, movida por intermédio da “mão-de-obra do escravo” (1976, p. 181), bem como a fundação da cidade de Salvador. O capítulo encerra-se apresentando as conquistas de Portugal: “[...] aos poucos os portugueses iam alargando o território do Brasil” (1976, p. 182). Assim, o tópico *A Vidas dos Portugueses no Brasil do Século XVI*, proporciona ao leitor a idealização do país como um território ausente de nativos, tendo em consideração que Barbeiro, em momento algum, menciona a existência e a representação dos indígenas nas terras encontradas pelos portugueses.

Em síntese, o livro didático da disciplina de História no período militar, intitulado de *História Geral*, do autor Heródoto Barbeiro e datado em 1976, não apresenta o nativo brasileiro como um elemento na constituição do Brasil, a propósito, o índio nem sequer é referido neste contexto. Faz-se necessário salientar a presença do índio pré-colombiano em um livro de história brasileiro que aniquila a cultura do indígena que a ela pertence.

3. Reabertura democrática e educação no Brasil

O período que abrange a Ditadura Militar encerra-se no ano de 1985, por intermédio do processo de abertura política e a redemocratização do Brasil. A partir dos anos de 1970 sucederam-se intensas dificuldades e crises financeiras no país, principalmente no governo do General Ernesto Geisel (1974 - 1979). A inflação nos produtos, o aumento do déficit público concomitantemente as dívidas externas, a baixa na indústria e as altas taxas de desemprego levaram à grande insatisfação popular, sobretudo, os opositores ao regime militar. Neste cenário, encetam-se os protestos propendendo à transição democrática.

Na ascensão ao poder em 1979, o General João Figueiredo se posiciona com a proposta de transformar o Brasil em uma democracia, dando fim ao período de presidentes militares. Como consequência da impopularidade dos governos militares, o movimento pelas *Diretas Já* toma as ruas do país. Este movimento político democrático incide em uma organização pacífica, em adesão ao sufrágio e à Emenda Constitucional N° 05/1983 do deputado Dante de Oliveira, em que preconizava as eleições diretas para a função de presidente do país. O movimento iniciado em 1983 e com término em 1984 foi coordenado por líderes opositores ao regime e amparada por artistas, políticos e intelectuais da época¹⁹.

Na noite de 25 de abril de 1984, a Emenda Constitucional de Dante de Oliveira foi

¹⁹ Dentre os políticos, destaca-se Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Henrique Cardoso, Eduardo Suplicy e Leonel Brizola. Ademais, evidenciam-se os artistas como Chico Buarque, Fafá de Belém e Martinho da Vila, bem como professores e religiosos.

votada na Câmara dos Deputados, ainda mediante ao Estado de exceção. No entanto, a população brasileira testemunhou o resultado desfavorável da emenda, isto é, o direito ao voto foi negado por uma diferença de 22 votos. Desta forma, não foram alcançados os necessários 320 votos a favor: foram contabilizados 298 votos favoráveis, 65 contrários, 113 ausências e 3 abstenções.

A eleição posterior foi votada pelos congressistas, apresentando o candidato Paulo Maluf do PDS (Partido Democrático Social) e Tancredo Neves do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) em oposição ao regime militar. Tancredo Neves venceu as eleições, no entanto, faleceu dias antes de assumir a presidência, deixando o cargo para seu companheiro de chapa, José Sarney, o qual promulgou a Constituição Brasileira, em 1988, encerrando oficialmente a Ditadura Militar. Com essa última eleição, todavia, o processo de transição para a democracia, efetiva-se apenas mediante a Constituição de 1988, que tem declarado em seu artigo 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Deste modo e conforme a nova Constituição, a partir do dia 5 de outubro de 1988, o Brasil declara-se como um “Estado Democrático de Direito”, e por vias oficiais, a população é novamente qualificada para decidir seus representantes políticos. Neste cenário, distintos elementos da política nacional foram reconsiderados, sobretudo, o setor educacional, sendo a educação reconhecida como um direito de todos. De acordo com o doutor em educação, Carlos Roberto Jamil Cury em consultoria à Associação Nova Escola (2013), “[...] isso significa que qualquer um que queira estudar, mesmo se estiver fora da idade obrigatória, deve ter a vaga garantida”.

Durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi criado o

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) visando à substituição do antigo Mobral, instituído pelos militares. Em seu discurso, Collor anunciou que seu desígnio era o de “[...] criar condições para um ensino básico moderno e para banir de uma vez por todas de nosso dia-a-dia a vergonha do analfabetismo”, ademais, reitera que o PNAC “[...] não é um produto acabado que o governo entrega à sociedade. Trata-se de um projeto de mobilização do país para a vitória nessa guerra que nunca fomos capazes de vencer” (Apud BRASIL, 1991, p. 05-06).

No ano de 1995, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência, bem como o ofício de Ministro da Educação concedido a Paulo Renato Souza, apresentam-se determinadas legislações que abrangem a questão da educação brasileira. Neste contexto é promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), amparada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Consoante seu artigo 3º, a educação seguirá os princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Ademais, foi proposta a elaboração de uma orientação curricular que fornecesse uma referência para a atuação do professor. Esta proposta resultou na preparação do Parâmetro Curricular Nacional (PCN), onde se almejava uma política educacional que acatasse as requisições e orientações dos órgãos externos. A elaboração do PCN foi fundamentada nos parâmetros dispostos no artigo 210 da Constituição Federal, sancionado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, a qual

regulamentava a consolidação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O doutor em educação Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma que por intermédio do PCN, o governo opera visando alcançar a uniformização do currículo nacional, mediante uma aceção de um conteúdo mínimo a ser disseminado nas escolas públicas do Brasil. Cury aponta que “[...] a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado” (CURY, 1996, p. 05). Além disso, Silva reitera que “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (SILVA, 2001, p. 10).

Deste modo, o PCN incide em “[...] uma proposta de reorientação curricular”, elaborada para atender as exigências do cenário educacional e destinada “[...] a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.” (1998, p. 09).

Com o objetivo de analisar o rendimento da educação no país, o governo Collor em seu segundo mandato, aderiu ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que estabelecia que a cada três anos o desempenho escolar dos alunos deveria ser avaliado. Posteriormente foi criado o ENEM, o Exame Nacional de Ensino Médio, com os mesmos objetivos do PISA, no entanto, o rendimento incide apenas em nível nacional.

A partir do ano de 2003, as políticas públicas voltadas para a educação no país intensificaram-se, mediante a ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu governo foi instituído o ProJovem, amparado pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, programa cujo objetivo é reintegrar a juventude em situação de vulnerabilidade social ao processo educacional, bem como promover a qualificação profissional destes. Ademais, em 2007 foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medindo e identificando o desempenho do sistema educacional do país. No ano de 2009, o ENEM foi empregado em algumas universidades, como substituição ao vestibular para ingresso no ensino superior, contribuindo para a redução das desigualdades sociais em âmbito acadêmico.

Destacam-se outras políticas educacionais, bem como o aumento do salário educação,

a capacitação de professores, a expansão na distribuição de livros didáticos, a criação de universidades federais e a efetivação de programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) visando conferir bolsas de estudo integrais ou parciais em universidades privadas aos alunos que dispõem de baixa renda. Mediante estas reformas educacionais efetivadas, evidencia-se que após o término da Ditadura Militar, os governos brasileiros investiram em uma educação que abrangesse para além de uma pequena elite econômica. Dessa forma, as políticas públicas que se seguiram mediante a Constituição Federal de 1988 propendiam a uma maior inclusão social dentro de seus currículos.

3.1. As mudanças no livro didático de História após a ditadura militar

Conforme dito anteriormente, durante a Ditadura Militar, os livros didáticos foram empregados como um instrumento de repressão e propaganda do governo, tendo sido designadas comissões para que elaborassem as obras consoante suas concepções. Ao término do período militar, assim como todo o contexto educacional, o livro didático passa por um processo de reformas, sobretudo, os livros da disciplina de História.

No ano de 1985, apresentou-se a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), amparado pelo Decreto Federal Nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985, promovido pelo MEC em associação ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Segundo o doutor em educação, Antônio Augusto Gomes Batista, “o PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro” (2001, p. 11). O Programa atua na distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes e professores do ensino fundamental nas escolas da rede pública. Tais livros são elaborados visando abranger todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Batista reitera que:

O Programa esteve, desde então, condicionado, entre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros. (BATISTA, 2001, p. 11)

Uma característica que se evidencia no PNLD é a participação dos professores na análise, bem como na escolha dos livros didáticos a serem empregados em sala de aula. Ademais, conforme sua preservação, o livro passa a ser reutilizado por outros alunos. Batista assevera que o PNLD constitui “[...] um marco significativo” no processo educacional, considerando a “adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.” (2001, p. 11)

Segundo a historiadora Selva Guimarães Fonseca, diante o PNLD,

[...] A preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. (FONSECA, 2003, p. 55)

Além do PNLD, no ano de 2004 foi implantado o PNLEM - (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), atendendo à Resolução Nº 38 de 15 de outubro de 2003 do FNDE. O PNLEM visa a disponibilizar de forma progressiva, livros didáticos das disciplinas estabelecidas pelo currículo, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil. Salienta-se deste modo, que os princípios e as formas de execução do PNLEM, ocorrem equitativamente ao PNLD.

Ademais, em 2007 instituiu-se o PNLD EJA (Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos) visando propiciar livros didáticos aos estudantes na modalidade EJA, compreendendo os jovens, adultos e idosos nas escolas da rede pública do Brasil. Seguem-se também, as diretrizes do PNLD para a execução deste programa.

No que concerne aos livros didáticos da disciplina de História, aqueles designados às séries de 5ª a 8ª anos, realizou-se três procedimentos sucessivos de avaliação, sendo atrelados aos programas de 1999, 2002 e 2005. Faz-se necessário salientar que ocorreram modificações de forma e substância em cada um destes. Destarte, em 1999, cada volume era analisado de maneira unitária e independente frente à coleção, fator que resultava em conflitos

relacionados à variedade no método de escolha e emprego dos livros, no entanto, esta conjuntura foi transformada a partir o PNLD 2002, considerando que a unidade básica de análise e escolha passou a ser a coleção didática. Ademais, apresentou-se uma metodologia classificatória e distintiva, fundamentada em estrelas discriminatórias, para um quadro alusivo aos livros aprovados. Desta forma, no ano de 2005, é concebida ao professor uma relação de obras organizadas em ordem alfabética.

As transformações no livro didático, bem como as reformas ocorridas devido à abertura política no país, influenciaram intensamente os conteúdos das obras do Brasil. Na disciplina de História, as modificações são claras, ponderando que no período militar, os livros se apresentavam com grandes estereótipos e preconceitos, enquanto que na redemocratização, os livros tornaram-se mais inclusivos e procuram promover o debate acerca dos acontecimentos políticos, processos históricos e comportamentos sociais, proporcionando desta forma, maior liberdade de pensamento e ações ao aluno e, sobretudo, ao professor.

Apesar das mudanças evidentes na elaboração do currículo escolar e na educação de uma maneira geral, essas reformas foram implementadas em momentos de crise econômica no país, o que acabou por comprometer a qualidade de sua execução, tendo que atender às demandas econômicas mundiais²⁰, ignorando que a superação de uma educação que sofrera tantos golpes, é um trabalho a longo prazo. Portanto, as mudanças implementadas por esses planos de educação não foram capazes de atender a muitas das demandas locais, “[...]uma vez que foram arquitetadas a partir de ideias generalizadas de educação onde o plano social e cultural de cada comunidade não foi protagonista.” (GUIMARÃES, 2015, p. 18)

²⁰ A política defendida pela CF/88, ampla e generalizada encontraria as deficiências da aplicabilidade na divergência com modelos neoliberais de educação infiltrados no país no processo de redemocratização, com o suporte das agências financeiras internacionais como o BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF). (GUIMARÃES, 2015).

3.2. A nova imagem do índio no livro didático

Os povos indígenas permaneceram à margem da historiografia brasileira compondo apenas um dos elementos da configuração colonial por séculos. Nos documentos e obras produzidos naquele período, esses sujeitos eram retratados ora como selvagens, ora como vítimas, sempre de acordo com o projeto colonial vigente. Ainda hoje, vemos reproduzidos nos livros didáticos esses estereótipos. A exemplo disso, a Carta redigida por Pero Vaz de Caminha, datada de maio de 1500, destinado ao rei de Portugal, D. Manuel I, ainda é amplamente utilizada no ensino de História do Brasil desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento é de fundamental importância para que possamos entender as primeiras impressões sobre os povos nativos, mas é imprescindível que se problematize o olhar europeu sobre os indígenas de modo que não se dupliquem tais rótulos na abordagem do tema e este olhar crítico ainda está ausente em grande parte das obras didáticas.

A partir da década de 1980, passa-se a observar mais concretamente um movimento de valorização da história indígena e do indigenismo pelos historiadores, que dentre outras consequências, levou os pesquisadores a traçarem uma nova perspectiva a respeito da política indigenista portuguesa, tanto no que tange à administração quanto às vivências experimentadas pelos diversos agentes históricos. Esta mudança está diretamente vinculada às reivindicações de determinados grupos étnicos dirigidas ao governo brasileiro que cobravam uma política pública de valorização das suas memórias e tradições, encontrando resultado na Constituição de 1988.²¹ As discussões críticas *a posteriori* construíram, inclusive, novas concepções que permitiram revisar as tradicionais teorias sobre a história indígena. As pesquisas que se dedicaram a repensar e questionar essa documentação deram espaço a uma nova compreensão da atuação das populações indígenas como agentes históricos.

Concomitante com todo o questionamento apresentado, vemos em meados da década de 1980 novas perspectivas levadas a diversas esferas. A reformulação da historiografia indígena forneceu base para o questionamento também da história contada em salas de aula. O conhecimento histórico não permanece restrito ao meio acadêmico. O conhecimento

²¹ A LDB em seu artigo 26 e inciso 4, insere no currículo da educação básica, que o ensino da História do Brasil deve compreender as distintas culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro, sobretudo, as matrizes indígena, africana e européia.

popular sobre o passado é construído, principalmente, no espaço escolar, exatamente por isto que a revisão dos livros didáticos foi de extrema importância e está de acordo com as inúmeras revisões nos estudos historiográficos, além de ressoar também na Constituição de 1988. Ademais, em 1998, foi inserido nos PCNs um emaranhado de Temas Transversais, os quais visam “[...] uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.” (BRASIL, 1998, p. 17)

Um marco importante para os indígenas no setor educacional sucedeu-se no ano de 2008, mediante a alteração da Lei Nº 10.639/03, na qual é prevista a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ no currículo oficial da rede de ensino, sendo um conteúdo transversal das aulas de Artes, História e Literatura. Deste modo, instituiu-se a Lei Nº 11.645/08, segundo a qual, insere-se novamente “[...] no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008), nas disciplinas supracitadas. Em seu inciso 1º constata-se que,

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. (BRASIL, 2008).

O mito da cordialidade projetado nos livros didáticos serviu como reforço dos preconceitos sociais. A noção de uma identidade nacional brasileira foi também influenciada pelo conceito de democracia racial propagado pela obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, de 1933, na qual o autor defende uma harmonia entre brancos, negros e índios em meados do século XIX. O mito das três raças deu espaço para o surgimento de uma crença na existência de uma comunidade origem apoiada na afinidade entre as três raças. Ocorre que a suposta integração étnica não levava à constituição de um grupo unificado, sendo claramente estabelecida a reafirmação dos lugares de cada raça. A ideia de Nação estava ligada à noção de que a população como um todo possui um passado em comum (*Conf.:* LIZ, 2013). O mito das três raças levou a um novo entendimento das relações raciais entre indivíduos dos diferentes grupos étnicos, com uma pretensa concordância mútua. A consequência a posteriori será o silenciamento dos conflitos nas relações dos colonizadores com os indígenas e negros.

A noção de raça é um elemento presente em muitas das análises da construção da identidade nacional. Esse argumento lança um olhar sobre o século XIX, no qual as teorias racistas observaram de maneira pejorativa a miscigenação presente em nossa sociedade. No Brasil, o movimento do Romantismo, com seus ícones Gonçalves Dias e José de Alencar, exaltava a figura do índio de maneira estereotipada como elemento que poderia definir, junto ao branco, a identidade nacional no momento em que o Brasil, recém independente de Portugal, procurava consolidar seus elementos culturais próprios. No primeiro momento desse movimento, o negro não surge como elemento da composição social. Contudo, com o fim do regime escravocrata, o negro finalmente surge como elemento que compõe essa teia social. Ainda que a questão da mestiçagem fosse parte fundamental na discussão sobre os elementos da cultura nacional, as raças que compunham essa discussão estavam dispostas em uma hierarquia na qual ao branco é conferida a capacidade de levar a civilização àquela sociedade, uma vez adaptado aos trópicos através da mestiçagem.

Esse olhar foi bastante reproduzido em muitos dos livros didáticos utilizados em sala de aula após o fim da ditadura militar. Se durante o regime militar essas minorias foram completamente silenciadas das páginas da história do Brasil, com a redemocratização aos poucos se vai tendo o cuidado de não passar a reproduzir uma imagem estereotipada desses grupos étnicos como vítimas incapazes de reagirem às ações dos brancos.

Deste modo, analisaremos no tópico seguinte, o novo tratamento dado aos indígenas a partir das políticas de inclusão das minorias no ensino de História do Brasil. Faz-se importante destacar que na elaboração da obra a ser analisada no próximo tópico, as leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 não se encontravam em vigor.

3.3 Estudo de caso: *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*, Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick - 2002

A obra “História: das Cavernas ao Terceiro Milênio” foi elaborada pelas autoras Myriam Brecho Mota, doutoranda em História e Patrícia Ramos Braick, mestre em História.

Sendo aprovado pelo MEC, o livro didático foi distribuído em algumas turmas do Ensino Médio pela Editora Moderna, no ano de 2002.

Na *Apresentação* da obra, as autoras afirmam que seu desígnio incide em “[...] contribuir para que o leitor possa compreender os diferentes processos e agentes históricos, ao longo das mais variadas relações, nos diferentes tempos históricos”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 03).

No capítulo 16, *Terra à Vista*, encontramos a seguinte representação italiana a respeito dos continentes:

Figura 1 – Xilogravuras de Tozzi



Fonte: MOTA e BRAICK, 2002, pág. 142.

O continente americano é concebido pela figura “D”, onde pode-se observar a imagem de uma mulher seminua, segurando instrumentos semelhantes ao arco e à flecha. Nota-se que aos seus pés, encontra-se uma cabeça decapitada. Esta figura reflete a representação dos

indígenas, os quais habitualmente apresentavam-se nus e com seus armamentos, o arco e a flecha. A supracitada cabeça corresponde aos rituais antropofágicos dos índios canibais, onde a cabeça era apartada do corpo e concedida à mulher, que preparava uma sopa com a mesma.

No tópico *Inferno e Paraíso*, as autoras relatam o encontro entre os europeus e os nativos da América, sobretudo, o contato de um padre com os índios brasileiros. Neste tópico, afirmam que este episódio teve uma “forte conotação maniqueísta” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 142). Ou seja, os europeus eram representados pela figura de Deus, enquanto a representação dos americanos consistia na figura do Demônio. As autoras explicam que este fator deve-se às “considerações imprecisas de alguns viajantes”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 142).

Mais adiante, no tópico *O Resultado do Encontro entre as duas Culturas* foram apresentadas determinadas questões que abrangem o encontro entre os portugueses e os indígenas brasileiros, bem como a introdução de “[...] uma série de animais e plantas até então desconhecidos pelos nativos” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 145). Ademais, reitera a inserção de “[...] técnicas baseadas em movimentos circulares, muito utilizadas na moagem do açúcar brasileiro” (MOTA e BRAICK, 2002, pp. 145-146). A respeito do contato entre estes indivíduos, as autoras afirmam que segundo os portugueses, os índios “[...] devoravam os prisioneiros de guerra, animais exóticos e a flora tropical exuberante” e, destarte, eram vistos com “espanto e temor”. Reitera que “aos olhos dos indígenas, os conquistadores assemelhavam-se a figuras monstruosas montadas em outros monstros, os cavalos, também desconhecidos” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 146). Evidencia-se a partir desta passagem que as autoras buscam abordar os “dois lados da história”, apresentando as percepções dos portugueses, bem como a dos indígenas.

Mota e Braick empregam um texto de Marc Ferro, no qual o autor elucida que os nativos americanos eram saudáveis antes da chegada dos europeus, no entanto, desde o primeiro contato em diante, tornaram-se suscetíveis a contração de doenças. Acerca da população do México e do Peru, o autor destaca que “[...] os índios morrem tão facilmente que só a visão ou o cheiro de um espanhol os fazem passar deste mundo para outro” (FERRO Apud MOTA e BRAICK, 2002, p. 146). Faz-se relevante destacar que as autoras ao abordarem o tema da colonização do Brasil, empregam o termo ‘descobrimento’ entre aspas, associando-se à concepção de que o território era habitado por uma grande população nativa, e por essa razão não cabe afirmar que a chegada dos portugueses se tratou de um

descobrimto no sentido literal.

No capítulo 19, intitulado *Impérios do Sol* são abordadas as culturas indígenas do continente americano. Neste capítulo, as autoras expõem os movimentos políticos dos índios. Salientam que:

A capacidade de mobilização e engajamento junto aos sindicatos tem forçado as lideranças políticas a estabelecer alterações importantes nos códigos civis e nas Constituições latino-americanas, alterando, assim, o papel do índio na sociedade. [...] Todavia, mesmo com os avanços dos direitos dos indígenas, reconhecidos nas Constituições de alguns países latino-americanos, ainda não podemos afirmar que esses direitos sejam respeitados por toda a comunidade do continente. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 168).

Assim, as autoras explanam acerca dos indígenas no Brasil, conferindo voz a estes indivíduos, ao passo em que relatam suas dificuldades. Afirmam ainda que, no século XV, habitavam no país em torno de 5 a 6 milhões de índios, com cerca de 1.150 idiomas diferentes. No entanto, “[...] os massacres, mortes por doenças contagiosas, suicídios, perda de terras e guerras tribais contribuíram para o desaparecimento de grande parte de povos” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 168). Diante destas considerações, Mota e Braick fazem uma crítica ao país mediante as condições dos indígenas: “mesmo assim, essa situação faz do Brasil um dos países mais ricos, senão o mais rico, em diversidade cultural, patrimônio estratégico num mundo que se globaliza aceleradamente.” (2002, p. 168)

Outro texto empregado na obra de Mota e Braick, de autoria de Antonella Tassinari, define as diferenças existentes entre diversas tribos indígenas e, deste modo, aponta à impossibilidade de uma única abordagem acerca destes grupos.

Entretanto, no tópico *Sociedades Agricultoras, Caçadoras e Coletoras* as autoras alegam que “assumindo o risco da generalização” expõem o contexto social das tribos indígenas (MOTA e BRAICK, 2002, p. 169). Neste tópico, é desenvolvida uma discussão a respeito da vida social dos indígenas, que por sua vez, estaria pautada nas relações familiares. As elucidações expostas no livro remetem à importância de se abordar amplamente as formas em que os indígenas se organizavam e/ou ainda se organizam. Evidencia-se a preocupação das autoras em assumir a relevância dos indígenas na construção da História.

Nesta conjuntura, são ainda relatados os costumes da tribo Tupi-Guarani, tida como a mais numerosa tribo do Brasil. Vivendo como nômades, esta tribo é retratada pelas autoras

com uma população que compreende cerca de 500 a 750 habitantes. Ademais, reiteram que estes “utilizavam machados e facas de pedras para facilitar o trabalho diário. Além de serem exímios caçadores e coletores, desenvolveram atividades agrícolas nas terras próximas às aldeias.” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 170).

Os rituais antropofágicos são esclarecidos no livro e, de acordo com as autoras, consistem em “um dos costumes indígenas que horrorizou os europeus [...] praticados entre os tamoios e outros grupos tupis-guaranis”. Afirmam ainda que a prática, “não se tratava [...] de uma evidência de extremo primitivismo: comer a carne de um guerreiro inimigo capturado em combate tinha um significado místico arraigado na cultura das comunidades ameríndias” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 171). A figura abaixo foi empregada na obra visando ilustrar tais rituais a partir da visão europeia:

Figura 2 – Ritual antropofágico - Gravura em cobre. *Preparo da carne humana em episódio canibal*, de Theodore De Bry



Fonte: MOTA e BRAICK, 2002, pág. 170.

Posteriormente, as autoras afirmam que os grupos indígenas consistiam em “[...] atores que pesavam na correlação de forças locais”, e que atuavam como aliados aos “[...] portugueses, os ingleses, os franceses da América do Norte e no Brasil”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 171)

No tópico *As Grandes Civilizações Agrícolas*, são relatadas as condições em que os nativos se encontravam no encontro com os europeus. No livro consta que os espanhóis “[...] encontraram comunidades altamente desenvolvidas” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 171),

referindo-se às civilizações Asteca, Maia e Inca. Salienta-se que neste tópico, as autoras evidenciaram tanto as características dos índios brasileiros, quanto dos povos pré-colombianos, não restringindo-se somente a um grupo. Os Astecas são referidos como “guerreiros dos deuses”, os Maias são os “senhores do tempo” e os Incas, “descendentes direto do Sol e sua encarnação” (MOTA e BRAICK, 2002, pp. 171-173). No decorrer da obra, cada civilização foi retratada em um tópico específico, permitindo ao professor e aos alunos uma maior abordagem acerca do tema.

As autoras concedem novamente um espaço no livro para retratar os malefícios das colonizações sucedidas. Assim, no texto intitulado *Espécies Extintas*, são elucidadas as “marcas profundas” deixadas “em nosso continente”. Dentre os acontecimentos, evidenciam-se as “perdas culturais irreparáveis, e muitos povos nativos foram simplesmente exterminados”. A título de exemplo, são citadas as Ilhas do Caribe, onde “houve casos em que a população desapareceu por completo”. Neste cenário é referenciado o texto de Rodrigo Montoya Rojas, onde encontramos determinadas reivindicações dos índios da América Latina, bem como “[...] o reconhecimento de seu território, a defesa de sua cultura, de sua língua, de sua dignidade, o respeito que merecem enquanto povos e a defesa da natureza da qual se sentem parte” (ROJAS Apud MOTA e BRAICK, 2002, p. 174). Salienta-se o destaque das autoras concedidos às manifestações indígenas deste período.

Em um *Texto Complementar*, as autoras expõem a fala de um indígena, que relata a classificação que lhes atribuíram como sendo “seres inferiores”. Nesse texto, o índio discorre sobre “uma lei chamada Código Civil (Lei 3.071/16)”, pela qual os nativos são incapazes de exercer seus direitos. Desta forma, reitera que “os brancos que fizeram esta lei [...] não compreenderam que os índios são, na verdade, diferentes culturalmente. Ou seja, os índios são plenamente responsáveis de acordo com seus próprios padrões.” (Apud MOTA e BRAICK, 2002, p. 175). Nota-se que neste texto, o nome do índio não foi mencionado, apenas o endereço eletrônico de retirada da fonte.

No capítulo 20, *Trilhas da Ocidentalização*, as autoras apontam o encontro entre dois mundos diferentes em 1492, nos quais “[...] colidiram sem que um reconhecesse a real existência do outro”. E afirmam:

Os recém-chegados não lograram decifrar a humanidade e a existência de uma cultura nativa, vendo os indígenas como seres sem alma ou, no melhor dos casos, material bruto que deveria ser moldado pela imposição da cultura européia e cristã.

E os ameríndios, pelo menos a princípio, aparentemente não se deram conta de que os europeus eram seres de carne e osso, que vinham para saquear e destruir. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 178).

Neste contexto, faz-se importante ressaltar que as autoras relatam os “dois lados da história”, não restringindo-se apenas aos colonizadores e, tampouco, a representação destes como salvadores de uma terra carente de civilização. Não obstante, a colonização é referida como “[...] um processo cruel, mas bem-sucedido”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 179). Mais adiante, são relatadas as formas de exploração desempenhadas contra os indígenas, bem como as violências, pelas quais os colonizadores, foram acusados de “[...] praticarem um verdadeiro genocídio por meio da exploração excessiva, das doenças trazidas da Europa, do desespero que levava ao suicídio coletivo e ao aborto voluntário”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 182). A figura abaixo foi empregada no livro visando elucidar as torturas dos colonizadores:

Figura 3 - Crueldade com os indígenas: ilustração do livro *Brevíssima Relação da Destruição das Índias* (1542), do frei Bartolomeu de Las Casas



Fonte: MOTA e BRAICK, 2002, pág. 182

No capítulo 22, intitulado *As Teias da Dominação*, encontramos outra imagem que se

destaca no livro e, refere-se à utilização da mão de obra indígena empregada na exploração do Pau-Brasil, a qual foi representada em baixo relevo entalhado em carvalho, conforme evidenciado na figura abaixo:

Figura 4 – *Corte e transporte do pau-brasil*, autor anônimo francês, 1530.



Fonte: MOTA e BRAICK, 2002, pág. 199.

Neste capítulo, as autoras definem que o escambo consiste em “[...] uma maneira utilizada para assegurar o trabalho indígena na exploração do pau-brasil”, e afirmam que o produto era trocado por “[...] miçangas, tecidos e roupas, canivetes, facas e outros objetos”, até então desconhecidos pelos nativos. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 199) Assim, são elucidadas as explorações contra os nativos brasileiros, mediante as quais, os colonizadores buscavam a “[...] riqueza representada pelas drogas do sertão”. Em seguida, relatam que a “[...] base econômica da Amazônia consistiu no extrativismo vegetal associado a esses produtos, com a utilização do trabalho indígena, em regime escravo ou não”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 211). Nota-se que as autoras mencionam que neste período não predominava apenas a escravidão, mas também outras formas de serviços.

Mais adiante, acerca do contexto religioso e o emprego das missões jesuítas, Mota e Braick apontam que “[...] as missões acabaram se transformando em empreendimentos lucrativos para suas respectivas ordens, uma vez que tinham à disposição um enorme contingente de mão-de-obra indígena, de baixo custo.” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 211). É evidenciado no livro que os jesuítas amortizaram o verdadeiro intuito da religião e utilizaram-na como uma forma de obter lucros.

O capítulo 25, *Da Revelação do Ouro*, aborda a exploração dos bandeirantes visando o encontro de metais preciosos no Brasil. As bandeiras, de acordo com as autoras, tinham como objetivos “[...] explorar o interior, aprisionar indígenas destinados à escravidão e

procurar minas” (MOTA e BRAICK, 2002, p. 222). As autoras destacam a invasão das terras indígenas, bem como das comunidades e das aldeias para capturá-los e destruir seus territórios.

A região das minas de ouro é retratada com o texto de Joel Serrão e António H. de Oliveira Marques, que afirmam que “mais de 50% da população era negra... O resto compunha-se, em porcentagens aproximadamente iguais, de brancos mulatos e outros mestiços de combinações raciais inteiramente americanas” (MARQUES *Apud* MOTA e BRAICK, 2002, p. 223). Neste cenário, torna-se perceptível o emprego da escravidão africana, onde em substituição aos índios, os negros eram trazidos ao Brasil para serem explorados. A respeito desta troca do escravo indígena pelo escravo africano, as autoras relatam que os índios “[...] estavam longe de serem os escravos ideais: tinham baixa resistência às doenças de origem européia, resistiam com armas à captura e, sempre que possível, fugiam para os sertões”. (MOTA e BRAICK, 2002, p. 234). Diante destas considerações, destaca-se que em algumas regiões do país, os indígenas ainda eram escravizados.

No capítulo 27, *Inquisição e Religiosidade Popular*, é mencionada a Carta de Pero Vaz de Caminha, no trecho em que se refere à salvação das almas dos nativos brasileiros. Mais adiante, as autoras empregaram também, um texto de Laura de Mello e Souza, relatando acerca das missas. Neste evento, “[...] os índios iam tangendo e cantando folias a seu modo ao som de maracás, berimbaus, taquaras” (SOUZA *Apud* MOTA e BRAICK, 2002, p. 243).

Em síntese, o livro didático *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* elaborado por Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick em 2002, faz uma abordagem que evidencia o papel dos índios na construção de inúmeras civilizações, bem como o sofrimento destes mediante os processos de colonização de seus territórios. O manual didático utilizado é um exemplo prático das reformas educacionais pelas quais o país passou desde o fim do regime militar. Nota-se a presença da figura do índio não apenas como vítima da colonização, mas também como atuante nessa dinâmica. É evidente uma maior valorização desse grupo étnico, ainda que persistam os erros de reduzir o índio a um elemento do passado.

4. Considerações Finais

O presente trabalho apresentou como seu objetivo primordial realizar uma abordagem acerca das populações indígenas nos livros didáticos da disciplina de História, sobretudo, analisando duas obras, sendo a primeira “História Geral”, do autor Heródoto Barbeiro (1976) e posteriormente, “História: Das Cavernas Ao Terceiro Milênio”, de Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick (2002). Desta maneira, possibilitamos ao leitor uma visão comparativa entre os livros, evidenciando que o primeiro foi empregado no período em que o país passava por uma ditadura militar e este último, no período de redemocratização política brasileira.

Neste sentido, tentamos expor ao longo deste trabalho o contexto educacional, bem como as reformas e as transformações ocorridas nos livros didáticos, sobretudo o de História, nos períodos supracitados diante das imposições do Estado. Acerca da Ditadura Militar, compreendida entre os anos de 1964 a 1985, observamos que as reformas educacionais visavam a uma doutrinação e censura aos estudantes e professores, resultando na elaboração de livros didáticos sectaristas, nos quais fica evidente a ausência de um aprofundamento nas questões históricas de modo geral. Assim, analisamos que no livro didático deste período, os índios foram excluídos e silenciados da história do Brasil.

No período de redemocratização ou abertura política do país, entendemos que a educação passou por um processo de reformas que buscavam oferecer um acesso mais amplo à população brasileira, outorgando o direito de distintas classes em compartilharem desse direito. Ademais, foram instauradas novas formas de organizar o livro didático, bem como a possibilidade do professor analisar e escolher o seu material de ensino. Neste cenário, o índio foi concebido com uma nova imagem; conforme evidenciamos, seu papel como ator político na história de seu país começou a receber mais reconhecimento, atendendo a políticas de inclusão dos grupos minoritários.

Traçando um comparativo entre as obras, o livro utilizado na Ditadura Militar apresentou o indígena como um malfeitor e perverso, que destruiu sua própria civilização e necessitou do auxílio dos europeus para restaurá-la, procedendo na colonização. O regime militar adotou práticas visando dominação política, e para isso difundiu estigmas sobre os atores fundamentais na construção histórica do país. O índio adentra nestes estigmas como “preguiçoso”, por vezes, ou mesmo como não pertencente da formação do Brasil. Em contrapartida, o PNLD de 1986 impõe a presença do indígena no ensino de História. O livro

didático distribuído pós reabertura política utilizado neste estudo possibilitou aos alunos que o utilizaram, um olhar sobre a atuação dos indígenas, conferindo-lhe voz aos anteriormente silenciados e excluídos da historiografia. Desta forma, os colonizadores, mediante seus desempenhos ao longo da história, foram representados nesta obra como aqueles que acarretaram em danos às civilizações ameríndias. Ainda com todo avanço alcançado através da Constituição de 1988, as abordagens feitas a partir do material mais recente também falha em retratar os povos indígenas como parte da sociedade atual, focando nas relações que se deram na época da chegada dos europeus ao Brasil, limitados ainda ao Império e República, mantendo-os desconectados da história recente do país.

Em suma, é possível constatar que os livros didáticos produzidos em diferentes contextos fomentaram ou revogaram percepções adequadas ao momento político nos quais estão inseridos. Torna-se substancial lembrar a importância do livro didático desde o século XIX, por este ter sido, em suma, a principal ferramenta utilizada por professores e alunos. Chama atenção sua distribuição massificada, principalmente, a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal, a partir de 1994, com o PNLD. Portanto, esta ferramenta pedagógica constitui uma mercadoria subordinada aos interesses econômicos e político-ideológicos. Nas últimas décadas, os livros didáticos de história têm sofrido modificações em seu conteúdo, acompanhando esses cenários. Os discursos presentes em livros didáticos são de substancial importância dentro da construção da identidade nacional. A narrativa apresentada corresponde à construção oficial da história, conseqüentemente da identidade nacional. A conjuntura política sempre foi determinante no local delegado ao índio dentro da construção da identidade nacional.

5. Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. *Documentos e Instrumentos de pesquisa de História Indígena e do Indigenismo d'Aquém e d'Além-Mar Atlântico: uma discussão necessária, urgente e inadiável*. In: Trabalho Apresentado no Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico”, XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/SNH2011/TextoJucieneRA.pdf>

BARBEIRO, Heródoto. *História Geral*. São Paulo: Editora Moderna , 1976.

BATTISTUS, Cleci Terezinha, LIMBERGER, Cristiane. “Estado Militar e as Reformas Educacionais”. Cascavel: Revista de Educação Educere Et Educare, vol. 1, n. 1, p. 227-231, jan./jun. 2006.

BRASIL, Agência. *Golpe de 64 interrompeu alfabetização de adultos por dois anos, diz pesquisador*. 2014. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz-pesquisador>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. *Decreto Nº 5.327, de 2 de Outubro de 1967*. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. *Decreto Nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966*. 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985*. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005*. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996*. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

CAMPOS, R. “Educação e desenvolvimento econômico” *In: IPES. A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

CAMPOS, Renata Azevedo. *O IPES e os CONEPES: Conflitos e consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial militar brasileira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, RJ, 2016.

CASTELLO, José Aderaldo. *Manifestações literárias da Era Colonial (1500-1808/1836)*. São Paulo: Cultrix, 1960.

CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. [online] *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>

CORTESÃO, J. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil*. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Imagens de Índios do Brasil: séc. XVI”. In: *Estudos avançados*. vol.4 no.10 São Paulo Sep./Dec. 1990 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141990000300005>

CURY, Carlos, R. J. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental” Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

DAHER, Andrea. *A oralidade perdida: ensaios de história das práticas letradas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA, Nova. *Educação Pós-Ditadura: qualidade para todos*. (2013) Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>>. Acesso em: 16 set. 2018.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. v. 1.

FEDERAL, Senado. Art. 210. 1988. Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_210_.asp>.
Acesso em: 16 set. 2018.

FERREIRA JR, Amarildo; BITTAR, Marisa. “Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar” Campinas: Cad. Cedes, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados*. 7. Ed. Campinas: Papirus Editora, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. *O pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GANDAVO, Pedro de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008, v. 100.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GOMES, Cândido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.” In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525.

GUIMARÃES, Claudivan S. “A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002)”. In: *Revista Fundamentos*, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

HALL, Stuart. “As culturas nacionais como comunidades imaginadas.” In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP/ A Editora, 2000, pp. 47-65.

LIZ, Renilda Aparecida Costa de. *A identidade nacional brasileira e a educação: homogeneidade x pluralidade cultural*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

MAGRE MENDES, Claudinei Magno. “História E Literatura: os escritos coloniais de fins do século XVI E Início Do XVII” Em: *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 2010, 14 [Data de consulta: 8 de setembro de 2018] Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526882002> ISSN 1415-9945.

MARCILIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MEC, Portal do. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-1-pluralidade-cultural.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

MEC, Portal do. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

MEC, Portal do. *Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos – PNLD EJA*. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MEC, Portal do. *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM: Funcionamento do PNLEM*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MEC, Portal do. *Programas do Livro: Legislação. 2011*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/510-legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MEDEIROS, Joana Padro. *A Política Indigenista em seus primórdios e a presença do índio no Livro Didático*. UEMS CPDO-UFMS-UNIGRAN Dourados-MS, 2013.

MELLO, Fernando Collor de. “Discurso do Excelentíssimo Senhor Presidente da República”. In: *BRASIL. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*. Brasília: Ministério da Educação, 1991. p. 05-08.

MOTA, Myriam Brecho e BRAICK, Patrícia Ramos. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. *A Política do Livro Didático no Regime Militar: da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) à Comissão do Livro Técnico e Didático 15 (COLTED) e à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)*. Relatório técnico, CNPq. 2006.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed., 9ª reimpressão 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. *A Educação Indígena no Período Colonial (1500-1822)*. Campina Grande: COPRECIS, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, Juliano de Melo da. *Nas Vozes de um Mesmo Tempo: A Educação Física Institucionalizada no Período da Ditadura Militar em Cacequi*. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SAVIANI, Dermeval. “O Legado Educacional da Ditadura Militar”. Campinas, Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 291. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Tomaz T. da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Luciana Coutinho P.; DRIGO, Maria O.; SILVA, Paulo Celso da. *Alteridade e os povos originários do Brasil: um estudo com representações visuais em livros didáticos*. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul – v. 14, n. 28, jul./dez. 2015, p. 51-72. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/3275/2330>>

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Séculos XVI – XVIII*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VERDADE, Comissão Nacional da. “Violações aos Direitos dos Povos Indígenas. 2014.” Disponível em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.