
BRANQUIDADE E CONTROLE DO NÃO-BRANCO: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E CONTORNOS INDÍGENAS NO BRASIL AO LONGO DA DÉCADA DE 1930

WHITENESS AND CONTROL OF NON-WHITE: ANALYSIS OF TEACHING MATERIALS AND INDIGENOUS OUTLINES IN BRAZIL THROUGHOUT THE 1930'S

BLANCURA Y CONTROL DE NO BLANCO: ANÁLISIS DE MATERIALES DE ENSEÑANZA Y PERFIL INDÍGENA EN BRASIL A LO LARGO DE LA DÉCADA DE 1930

Yuri Araujo Carvalho² <https://orcid.org/0000-0001-9123-9559>

Rafael Cardoso de Mello³ <https://orcid.org/0000-0003-0212-6988>

Andrea Coelho Lastoria³ <https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>

Sérgio Luiz de Souza⁴ <https://orcid.org/0000-0001-8641-528X>

¹ Mestre em História (UNIOESTE). Docente do curso de História e da Pós-graduação em “História, Cultura e Sociedade” do Centro Universitário Barão de Mauá/Ribeirão Preto/SP. E-mail: yuri.araujo@baraodemaua.br

² Mestre em História (UNESP). Docente do curso de História e da Pós-graduação em “História, Cultura e Sociedade” do Centro Universitário Barão de Mauá/Ribeirão Preto/SP. Membro do Grupo de Estudos da Localidade - ELO / FFCLRP - USP. E-mail: rafael.cardoso@baraodemaua.br

³ Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

⁴ Professor Adjunto no Departamento de Ciências Sociais, junto a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: srgioluz2@gmail.com

RESUMO

O presente artigo debruça-se sobre distintas elaborações discursivas atinentes ao elemento indígena brasileiro (inserido, por sua vez, no período histórico colonial), presentes no material didático intitulado “Rudimentos de História do Brasil: curso primário”, elaborado por João Ribeiro de Andrade Fernandes e empregado no ensino escolar nacional ao longo de boa parte do século XX. Nossos esforços baseiam-se na hipótese segundo a qual relevantes distorções, omissões e simplificações a respeito dos mundos indígenas – presentes nas intersecções entre os campos religioso, econômico, social, cultural, cotidiano, entre outros, e orientadas, via



de regra, por sentidos nuclear e aprioristicamente negativos – encontravam-se presentes em materiais didáticos editados e manejados nos ambientes escolares brasileiros, catalisando – ainda que potencialmente – introjeções de aversão aos “outros” (no caso, as etnias e os sujeitos históricos indígenas brasileiros), contrapondo-os à naturalização da “branquidade” enquanto padrão estruturalmente aceito de civilidade. Os métodos mobilizados ao longo do artigo dialogam com a análise qualitativa dos discursos contidos no referido material didático.

Palavras-chave: Índios. Materiais didáticos. Branquidade.

ABSTRACT

This article focuses on different discursive elaborations related to the Brazilian indigenous element (inserted, in turn, in the colonial historical period), present in the didactic material entitled "Rudiments of History of Brazil: primary course", prepared by João Ribeiro de Andrade Fernandes and used in national school education throughout much of the 20th century. Our efforts are based on the hypothesis according to which relevant distortions, omissions and simplifications regarding the indigenous worlds - present in the intersections between religious fields, economic, social, cultural, daily life, among others, and guided, as a rule, by nuclear and a priori negative meanings – were presented in didactic materials edited and managed in Brazilian school environments, catalyzing – albeit potentially – introjections of aversion to “others” (in this case, Brazilian indigenous ethnicities and historical subjects), opposing them to the naturalization of “whiteness” as a structurally accepted standard of civility. The methods mobilized throughout the article dialogue with the qualitative analysis of the discourses contained in the aforementioned didactic material.

Keywords: Indians. Teaching materials. Whiteness.

RESUMEN

Este artículo se centra en diferentes elaboraciones discursivas relacionadas con el elemento indígena brasileño (inserto, a su vez, en el período histórico colonial), presente en el material didáctico titulado "Rudimentos de Historia de Brasil: curso primario", elaborado por João Ribeiro de Andrade Fernandes y utilizado en la educación escolar nacional durante gran parte del siglo XX. Nuestros esfuerzos parten de la hipótesis según la cual las distorsiones, omisiones y simplificaciones relevantes respecto de los mundos indígenas -presentes en las intersecciones entre lo religioso, lo económico, lo social, lo cultural, lo cotidiano, entre otros- y guiadas, por regla general, por significados nucleares y a priori negativas- estaban presentes en materiales didácticos editados y gestionados en ambientes escolares brasileños, catalizando -aunque potencialmente- introyecciones de aversión a los “otros” (en este caso, etnias indígenas brasileñas y sujetos históricos), oponiéndolos a la naturalización de la “blancura” como un estándar estructuralmente aceptado de civilidad. Los métodos movilizados a lo largo del artículo dialogan con el análisis cualitativo de los discursos contenidos en el mencionado material didáctico.

Palabras clave: Indios. Materiales de enseñanza. Blancura.

INTRODUÇÃO

“Atrasados”, “errantes”, “violentos”, “incivilizados”, “vadios”, “(in)domesticáveis”, “entraves ao progresso”, “irracionais”, “inferiores”, “pobres”, “incapazes”, “demoníacos”, “feios”, “incultos”... Vários dos termos discursivos elencados foram (e continuam sendo)

empregados para definir aprioristicamente os povos indígenas brasileiros – do passado, do presente e (potencialmente) do futuro. Tais termos, carregados de sentidos negativos, singraram o tortuoso processo histórico nacional, sendo perceptíveis desde os tempos coloniais (em cartas jesuíticas, escritos de observadores cotidianos, documentos metropolitanos...) até os dias atuais (em redes sociais, artigos jornalísticos, pronunciamentos de figuras políticas...).

Com vistas a desvelar parte do processo de elaboração/perpetuação dos sentidos discursivos negativos historicamente atribuídos aos povos indígenas brasileiros, e partindo da hipótese segundo a qual frações significativas de tais expressões encontravam-se (e ainda se encontram) no universo escolar, o presente artigo objetiva localizar e analisar tais aviltamentos diante de um universo potencialmente transformador e conservador da coesão social – a educação, em especial, na observação de materiais didáticos brasileiros utilizados ao longo da década de 1930.

Optamos pela referida baliza temporal pelo fato de a Constituição Federal de 1934 ser a primeira carta magna republicana a reconhecer (com limites) a “questão indígena” no Brasil.¹ Quanto à escolha das fontes/objetos investigados ao longo do texto (materiais didáticos), algumas explicações pormenorizadas se fazem necessárias. Em suma, analisaremos trechos da obra “Rudimentos de História do Brasil: curso primário”, editada por João Ribeiro em 1936. A relevância específica da obra será justificada adiante; por agora, é imperioso discutir as determinações (limites e possibilidades) dos materiais didáticos enquanto fontes/objetos de investigação histórica.

Conforme a historiadora Selva Guimarães Fonseca, o livro didático pode ser considerado “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49). Para a também historiadora Circe Bittencourt, os livros didáticos são “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História” (BITTENCOURT, 2011, p. 296).

¹ A respeito dos posicionamentos de Getúlio Vargas em relação aos indígenas brasileiros e seus planos de “ocupação” do Oeste, Seth Garfield assevera que o presidente/ditador “prometeu distribuir terras para os índios e caboclos que viviam na região. Ao ‘fixar o homem à terra’, o Estado extirparia as raízes do nomadismo, convertendo índios e sertanejos em cidadãos produtivos. O SPI iria doutrinar os índios, ‘fazendo-os compreender a necessidade do trabalho’ [...]. Os índios, que representavam uma porcentagem minúscula da população brasileira situada predominantemente nas fronteiras remotas, foram de repente convocados para o palco da política. Diferentes fatores provocaram o seu aparecimento: o esforço do Estado Novo para consolidar o poder e redefinir o território nacional; e as preocupações da elite sobre as origens da nação e a composição racial da época. Tudo isso influenciaria uma formulação do Estado sobre a identidade cultural dos índios e uma política para a sua integração” (GARFIELD, 2000, p. 15).

Ainda para Bittencourt (2011), os livros didáticos também possuem papéis fundamentais enquanto instrumentos de controle do ensino, selecionados/permitidos pelos agentes do poder e pelo Estado. Ana Galvão e Antônio Batista reforçam, ainda, outras características de tais suportes:

Eles são, com efeito, em maior ou menor grau, desde o século XIX, objetos de controle do Estado e, desde a Idade Moderna, instrumentos, por excelência, de proselitismo religioso. Eles, de fato, reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes. Eles são, portanto, realmente, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas (GALVÃO; BATISTA, 2008, p. 166).

Com atenção orientada para as correlações de forças apontadas (Estado, sociedade civil, agentes), compreendemos que o livro didático pode ser considerado um importante instrumento para reforçar/impôr uma certa representação da sociedade, numa determinada época (GALVÃO; BATISTA, 2008; BITTENCOURT, 2011).

Do ponto de vista metodológico, adotar o livro didático como “fonte” histórica privilegiada significa, inicialmente, escapar de certas armadilhas que possam conduzir a pesquisa para zonas majoritariamente descritivas; já a concepção do livro didático enquanto “objeto” de pesquisa resulta no enfrentamento de carências e incompletudes relacionadas à materialidade do empreendimento (dificuldades para rastrear o circuito de vida dos impressos, suas apropriações cotidianas, tiragens, datas das edições, danificações causadas pela má conservação etc.). Cientes de tais desafios, optaremos pela análise discursiva² do material didático supracitado, seguindo os horizontes desanuviados por Bittencourt:

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão de obra escrava africana [...]. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo” (BITTENCOURT, 2011, p. 305).

² Entendemos que os discursos, conforme as contribuições de Eni Orlandi, carregam consigo a ideia “de curso, de percurso, de correr, por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2005, p. 15-16). Ao observarmos “as palavras em movimento”, concebemos que a análise discursiva compreende a linguagem como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2005, p. 15-16).

Para além das deformações e incompletudes apontadas por Bittencourt (2011) (ligadas, essencialmente, à suposta e inata “vadiagem” indígena), procuraremos incrementar a análise com a exploração de outros estereótipos discursivos, ligados aos binômios bondade/maldade, salvação/condenação e arcaísmo/progresso, perceptíveis no material didático selecionado.

Trata-se, em suma, de um exercício que visa romper a “falácia de que somos herdeiros: a de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto, seja medida de todas as coisas” (GUSMÃO, 1999, p. 42). Trata-se, também, de um esforço para remover certos entulhos etnocêntricos, os quais chancelam que determinados valores e culturas são superiores, verdadeiros, corretos, catalisadores, portanto, da evasão/transformação/conversão do “outro” (inimigo em potencial), carregando em si a ideia de recusa das diferenças (GOMES, 2005, p. 53).

Por isso, este escrito se investe do reconhecimento da branquidade e de suas marcas históricas que assolam nossa subjetividade como povo. Ao relembrarmos das pesquisas de Liv Sovik sobre branquidade no Brasil e suas consequências para a comunidade negra, lemos:

O interesse em analisar a branquidade não é de traçar o perfil de um grupo até então ignorado, mas de entender como, há tanto tempo, não se prestou atenção aos valores que o definem. O estudo da branquidade pode esclarecer as formas mais cordiais, menos explícitas do racismo brasileiro, as maneiras de suavizar os contornos de categorias raciais enquanto se mantem as portas para os afrodescendentes (SOVIK, 2004, p. 384).

Significa salientar que a análise aqui empregada é a leitura de textos produzidos por brancos, visando a construção de passados a partir da memória branca, diante da língua e da epistemologia também brancas. Esses conjuntos de valores constituem a “normalidade” social e não devem, de forma alguma, ser tomados como versões únicas ou desarticuladas dos jogos de poder e hierarquia nacionais.

Compreendemos, por fim, que nossos esforços são contributivos para a chamada “Nova Historiografia Indígena”, ou seja, para os estudos históricos que têm se multiplicado ao longo das últimas décadas e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre as relações dos povos originários com os colonizadores, (re)conhecendo as elaborações e as ações dos sujeitos indígenas enquanto agentes ativos de sua própria história (ALMEIDA, 2010; WITTMANN, 2015) – embora tais manifestações encontrem-se, muitas vezes, solapadas por discursos escamoteadores canalizados a um “outro” considerado, historicamente, indesejado e repulsivo.

BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS, INDIGENISTAS E EDUCACIONAIS (1934-1937)

O período balizado entre os anos de 1934 e 1937 caracterizou-se por perceptíveis mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas e educacionais no Brasil. A chamada “Revolução de 1930” levou ao poder o gaúcho Getúlio Vargas (1882-1954), escudado por uma heterogênea plêiade sociopolítica, composta por velhos oligarcas avessos ao centralismo do “café com leite”, jovens quadros do tenentismo desejosos de reformas sociais, fatias da classe média tradicional aderentes ao liberalismo, entre outros.

Conforme Boris Fausto, o Brasil, sob a direção varguista, redirecionou sua atuação econômica pós-crise de 1929, voltando-se gradualmente para a industrialização e, simultaneamente, para o atendimento seletivo de demandas da classe trabalhadora urbana, contemplada por tênues proteções entabuladas pelo poder estatal, de modo a serem obstadas potenciais rupturas revolucionárias (FAUSTO, 2009). O governo varguista proporcionou, pois, alguns avanços na área trabalhista, pressionado pelos ideais socialistas que estavam em evidência no mundo.

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), Vargas buscou uma identidade nacional ao ampliar as ações da Semana de Arte Moderna (1922), assim consolidando a noção de uma cultura brasileira surgida da fusão das culturas indígena, africana e europeia, a partir de três povos que viveriam em harmonia e em potencial capacidade de modernizar o país.

Segundo Thomas Skidmore, dois fatores diferenciaram os acontecimentos deflagrados após 1930 se contrastados às pretéritas disputas pelo poder e crises anteriores:

Em primeiro lugar, a Revolução de 30 pôs fim à estrutura republicana criada na década de 1890. Os revolucionários arrombaram uma porta aberta, evidenciou-se mais tarde, de vez que a República Velha desabou de repente sob o peso de suas dissensões internas e da pressão de uma crise econômica em escala mundial. Em segundo lugar, havia uma concordância disseminada, antes de 1930, quanto à necessidade urgente de uma revisão básica no sistema político [...]. O esforço resultou em sete anos de agitada improvisação, incluindo uma revolta regionalista em São Paulo, uma nova Constituição, um movimento de frente popular, um movimento fascista e uma tentativa de golpe comunista. Em 1937, um Brasil exausto terminou sua experimentação política e iniciou oito anos de regime autoritário sob o Estado Novo (SKIDMORE, 1982, p. 26).

É possível acrescentar ao rol proposto por Skidmore o surgimento da Frente Negra Brasileira, em 1931, estruturada inicialmente em São Paulo e irradiada para diversos núcleos estaduais, localizados na Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, entre outros. A sua proposta “fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria

à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (MUNANGA; LEMOS, 2016, p. 118).

Durante o período transitório varguista, destacamos a promulgação da Constituição Federal de 1934 e suas consequências para a “questão indígena”. A importância da carta magna reside no fato de seu ineditismo sobre o tema: embora José Bonifácio tenha formulado e enviado propostas sobre a “catequese e civilização dos índios” à Constituinte de 1823, a carta imperial de 1824 não possuía menções aos povos nativos (até o período regencial, a questão indígena seguia legislações e recomendações anteriores, as quais permitiam as “guerras justas” ofensivas e a escravização silvícola). De maneira análoga, a Constituição republicana de 1891 também não atribuiu quaisquer leis atinentes aos índios (apenas o Art. 64 transferia para os Estados o domínio das terras devolutas, nas quais encontravam-se muitos territórios nativos) (GOMES, 1991; CUNHA, 2012).

O “aparecimento” dos indígenas na Constituição Federal de 1934 deveu-se, em grande medida, aos trabalhos realizados pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), fundado em 1910, e das considerações apresentadas pelo Código Civil de 1916. O SPI surgiu como resposta do governo republicano às campanhas propagandísticas de extermínio e aos massacres reais promovidos por bugreiros contra populações indígenas impactadas pelas frentes coloniais de expansão entre o final do século XIX e o início do século XX. A celeuma, catalisada junto à opinião pública internacional e aos circuitos diplomáticos, levou o governo federal a criar o serviço, convidando para a sua direção o coronel positivista Cândido Rondon, notabilizado pelos árduos trabalhos de instalação de redes telegráficas no interior do país, ocasiões nas quais “havia mantido contato com diversas tribos³ indígenas [...]. O SPI foi produto do positivismo e do liberalismo, embora motivado pela emoção nacional” (GOMES, 1991, p. 85).

De acordo com o antropólogo Mércio Gomes (1991), Rondon concebia os indígenas como seres “dignos” de convivência na “progressista” comunhão nacional, embora fossem considerados, à época, “culturalmente inferiores”. Ainda de acordo com Gomes:

Era dever do Estado dar-lhes condições de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar à nação. Para tanto deveria demarcar suas terras, protegê-las de invasores e usurpadores em potencial, defender os índios da esperteza dos brasileiros, principalmente dos comerciantes e mascates que os exploravam, ensinar-lhes técnicas de cultivo e de administração de seus bens, e socorrê-los em suas doenças. Os índios autônomos, chamados de arredios, seriam “pacificados”⁴, caso fossem bravios, à

³ Para o intelectual indígena Daniel Munduruku, “povo”, “etnia” ou “nação” são palavras mais adequadas do que “tribo”, posto expressarem “melhor a diversidade étnica, cultural, social e linguística dos nativos brasileiros” (MUNDURUKU, 2010, p. 13).

⁴ É imperioso frisar que a aludida “pacificação” pode ser considerada polissêmica. Para Manuela Carneiro da Cunha, “durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento” (CUNHA, 1992, p. 22). Analogamente, Marilena

custa, se necessário, do próprio sacrifício dos servidores do órgão, que nunca deveriam usar da força ou de armas (GOMES, 1991, p. 85).

É possível perceber que a lógica fulcral imposta pelo SPI (a qual reaparecerá, sem grandes modificações, nas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967) correlacionava a proteção momentânea das terras nativas (tratando-se de um “meio” estratégico de preservação dos povos originários, ou seja, um instrumento efêmero, provisório, finito) e a “assimilação” permanente dos indígenas à “comunhão nacional” (enquanto “finalidade” principal das estratégias governamentais, por meio das quais seria possível “transformar” os indígenas em não-indígenas, incorporando-os perenemente ao “progresso civilizatório”).

As medidas desenvolvidas pelo SPI foram escudadas pelo Código Civil de 1916, o qual, em seu Artigo 6º, preconizava que os “silvícolas” (ao lado dos maiores de 16 e menores de 21 anos, das mulheres casadas e dos pródigos) deveriam ser considerados “relativamente incapazes” a certos atos, ficando “sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará á medida que se forem adaptando á civilização do paiz” (BRASIL, 1916). Tratava-se de uma atualização da condição “orfanológica” atribuída aos indígenas desde o século XIX, segundo a qual os “silvícolas”, tanto mental quanto juridicamente, seriam considerados seres incapazes; a maneira correta de tratá-los assemelhava-se ao cuidado dispensado às crianças, “guiando-os na sua vontade, admoestando-os e punindo-os no seu erro, e procurando o melhor para eles pelo trabalho, a obediência e a religião” (GOMES, 1991, p. 81).

Tais princípios ambíguos de proteção *versus* assimilação dos povos indígenas figurarão, inicialmente, na Constituição Federal de 1934, nos artigos 5º (XIX, M – “Compete privativamente à União [...] legislar sobre [...] a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”) e 129º (“Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliena-las”) (BRASIL, 1934).

Fatalmente, tais discussões impactaram (embora nem sempre diretamente) o universo escolar. Considera-se que o projeto educacional republicano visava a implantação da escolarização para todos, embora ainda sob uma perspectiva dualista: para as classes dominantes, era reservada a continuidade dos estudos científicos, enquanto o ensino para as

Chauí assevera que “durante os últimos 500 anos, a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios e, nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária. Cegos e surdos para a diferença cultural (no sentido amplo deste termo), os pós-colombinos e pós-cabralinos realizaram a obra da dominação, mesmo quando julgaram que faziam o contrário, desejosos de aumentar o rebanho do povo de Deus ou os cidadãos da sociedade moderna. Entre os efeitos dessa obra – colonização, evangelização, escravidão, aculturação, extermínio – destaca-se um: a certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil” (CHAUÍ, 2000, p. 12).

classes dominadas restringia-se aos domínios elementar e profissional (ARANHA, 2006). O sistema educacional brasileiro passou a ser instituído, de modo mais concreto, a partir de 1930, com alguns parâmetros estabelecidos, também, pela Constituição Federal de 1934, tais como: o direito à educação⁵, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau⁶, entre outros (BRASIL, 1934).

A TEMÁTICA INDÍGENA EM “RUDIMENTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL”

Em tal contexto de transição, foi lançada a 14ª edição do livro didático “Rudimentos de História do Brasil: curso primário”, pela Livraria Francisco Alves (Rio de Janeiro), em 1936. Seu autor, o sergipano João Ribeiro de Andrade Fernandes, era diplomado como bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1894). Atuou como editor do almanaque *Garnier*, crítico no impresso *O Imparcial*, colaborador dos jornais *O Globo*, *Época*, *Gazeta da Tarde*, *Correio de Povo*, *Jornal do Brasil*, *O Estado de São Paulo*, entre outros. Foi membro do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) e da Academia Brasileira de Letras, artista plástico e tradutor de livros didáticos (SILVA, 2008; CENTENO, 2013). Também ganhou notoriedade na atividade do magistério, dada a sua experiência como professor em “escolas particulares, públicas e catedrático do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) nas cadeiras de História da Civilização e do Brasil, em função do que escreveu aproximadamente 15 títulos de obras didáticas de História e Gramática” (SILVA, 2008, p. 32-33).

O livro “Rudimentos de História do Brasil: curso primário” é considerado um marco, “sendo reeditado até a década de 60, o que pode refletir o sucesso de sua aceitação”. Além disso, por conta de suas experiências internacionais, “João Ribeiro entrou em contato com o historicismo alemão, trazendo novas referências, e diversificando uma História dominada pela influência francesa”.⁷

⁵ Art. 149: A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, [...], de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação.

⁶ Art. 150: [...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, a liberdade de ensino. [...] c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.

⁷ Para mais detalhes, consultar o domínio eletrônico do LEMAD (Laboratório de Ensino e Material Didático), da USP. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1268>. Acesso em: 26 abr. 2022. A respeito do público estudantil consumidor da obra, encontramos, além de uma edição publicada em 1900 e especificamente dirigida ao ensino primário, “outras duas sob os títulos Rudimentos de História do Brasil – (curso primário) (1925) e História do Brasil: edição das escolas primárias – (curso médio) (1918). No que se refere ao título do livro destinado ao curso primário, teria sido alterado nas demais edições posteriores à edição dirigida ao primário, de 1900, com a anteposição da palavra ‘rudimentos’. A advertência do editor na obra Rudimentos de História do Brasil (curso primário), datada de 1925, ajuda a recompor historicamente a organização dos livros de Ribeiro demonstrando a destinação dos mesmos. Eram três os cursos de História do Brasil que, por sua vez, eram

Ao explorar a História do Brasil, em especial o período colonial por meio do capítulo intitulado “Os índios selvagens”, João Ribeiro entabulava considerações sobre os povos indígenas, de modo a contrastá-los antagonicamente ao elemento europeu. Os “silvícolas”, de acordo com o autor, eram considerados

[...] entregues á natureza, não conheciam Deus nem lei, pois não era conheci-
os possuir o terror da superstição e o dos mais fortes [...] A princípio suppoz-se [sic]
que eram todos os índios do Brasil da mesma estirpe; mas dentro em pouco se
percebeu que se distinguiam muito, uns de outros, pela diversidade dos costumes,
sempre incultos, pela índole pacífica ou feroz ou ainda pelo hábito de comerem a
carne humana, o qual era apenas de poucas tribus (RIBEIRO, 1936, p. 15-16, grifos
nossos).

Os elementos constitutivos dos excertos didáticos abarcam múltiplas dimensões (legais, religiosas e econômicas), tomadas enquanto substratos para a constituição exógena (etnocêntrica) da identidade de um “outro” (indígena), já em sua gênese idealizado enquanto invólucro de ausências e inferioridades. Conforme Nilma Lino Gomes, o etnocentrismo designa “um sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence” (GOMES, 2005, p. 53) – detalhe perceptível no fragmento discursivo “sempre incultos”, atribuído aos indígenas enquanto personificações eternas de uma ausência, ou seja, de uma cultura “verdadeira” (europeia).

Ao asseverar que os indígenas não “conheciam Deus nem lei” (1936, p. 15), Ribeiro reatualizava as percepções etnocêntricas de observadores coloniais, como Vespúcio (1454-1512) e Gândavo (1540-1579). Conforme a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, Vespúcio concebia que “essa gente não tem lei, nem fé, nem rei, não obedece a ninguém, cada um é senhor de si mesmo. Vive *secundam naturam* e não conhece a imortalidade da alma” (VESPÚCIO apud CUNHA, 2012, p. 32). Em Gândavo, por sua vez, encontramos a canonização por meio da qual as palavras e as coisas se amalgamavam; conforme o cronista português, “a língua deste gentio toda pela Costa he huma: carece de três letras – [...] não se acha nella f, nem l, nem r, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO apud CUNHA, 2012, p. 35).

Em realidade, os povos indígenas brasileiros, embora não adotassem a formalidade da escrita, estruturavam complexas relações de experiências e expectativas em relação às chefias,

disponibilizados em três livros: ‘A História do Brasil do autor foi tratada em três cursos, que não divergem ‘senão pela quantidade de materia’. Este é o Curso Inferior agora revisto e actualizado: contem apenas os rudimentos da historia pátria, exigidos nas escolas primarias. Há ainda o Curso Medio, e o Curso Superior escripto para os Gymnasios e institutos de instrucção secundaria’” (ADVERTENCIA, 1925 apud CENTENO, 2013, p. 172).

constituindo dimensões políticas de perenes negociações. Para o antropólogo Pierre Clastres, as funções da chefia indígena eram (são) constantemente controladas pela opinião pública. O líder, embora planejador das atividades cerimoniais e econômicas da comunidade, não possuía quaisquer poderes decisórios autocráticos. Seu poder dependeria, em última instância, da aceitação do grupo e das recorrentes negociações necessárias para a garantia da harmonia coletiva – a qual seria confirmada, em última instância, pelas habilidades retóricas do líder (CLASTRES, 2012).

Ainda para Clastres, os povos indígenas “não reconhecem ao chefe o direito à palavra porque ele é o chefe: elas exigem do homem destinado a ser chefe que ele prove seu domínio sobre as palavras. [...] um chefe silencioso não é mais um chefe” (CLASTRES, 2012, p. 170). Os discursos das chefias indígenas consistem, essencialmente, em exortações repetitivas sobre as normas e benesses da vida tradicional e dos costumes ancestrais; daí “resulta que sua palavra não pode ser palavra de poder, de autoridade, de comando. Uma ordem: eis o que o chefe não poderia dar, eis o gênero de plenitude recusado à sua palavra” (CLASTRES, 2012, p. 171).

Portanto, embora avessas aos padrões europeus da época, existiam nas sociedades indígenas do período colonial dimensões político-legais baseadas em controles recíprocos entre chefias e chefiados, chancelados pela validação da opinião pública, pelo respeito às tradições e valores costumeiros, pelo convencimento retórico, entre outros.

Já a suposta “ausência de Deus” entre os “gentios” (RIBEIRO, 1936, p. 15) corresponde a uma interpretação que toma as religiões indígenas como meras (e menores) manifestações mágicas, supersticiosas, folclóricas, típicas de sociedades paradas no tempo, engessadas em uma “eterna infância” destituída de valores racionais ou de dogmas “verdadeiros” (SILVA, 1995). Tal interpretação desconsidera, portanto, as cosmologias nativas e seus mitos associados.

Para a intelectual Aracy Lopes da Silva, os mitos indígenas “se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, [...] que resultam em maneiras peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmos”. Tais elaborações/revelações conferem sentido às identidades pessoais e grupais, construídas “pelo contraste com aquilo que é definido como o ‘outro’: a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos...” (SILVA, 2000, p. 75). Já as cosmologias nativas, enquanto teorias/revelações sobre a ordem, movimento, espaço e tempo do mundo, definem os lugares e hierarquias dos seres materiais e imateriais no cenário total; “na vivência cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões” (SILVA, 2000, p. 75).

Novamente, embora avessas aos padrões da cristandade europeia do início da Idade Moderna, existiam nas sociedades indígenas do período colonial dimensões cosmológico-

religiosas baseadas em sacralidades mitológicas, mediações xamânicas, profecias escatológicas (como a busca pela “Terra sem Males”), entre outras.

João Ribeiro, nos “Rudimentos de História do Brasil: curso primário”, também teceu explicações a respeito da escravidão e do trabalho indígenas:

Este [europeu], porém, pensou logo em transformá-los [sic] em escravos; a escravidão não era uma injúria para a consciência dos negros, muito menos para a dos índios; mas era um acto, e o principal efeito [sic] da guerra. Só eram escravos os vencidos. A escravidão era também o trabalho forçado e o castigo corporal; e o índio, de natureza indolente, não podia e não gostava de trabalhar segundo os hábitos dos europeus (RIBEIRO, 1936, p. 19).

Dois pontos do excerto merecem atenções minuciosas: a escravidão praticada pelos indígenas e a natureza indolente dos povos autóctones. Conforme os estudos seminais do sociólogo Florestan Fernandes, a escravidão praticada por diversos povos indígenas (em especial, os Tupinambá) não possuía finalidades econômicas, mas sim mágico-religiosas. Conforme o autor:

Os efeitos sociais da guerra tupinambá se distribuem por várias categorias, independentemente do fato de cair ou não na esfera da consciência social. Primeiro, os efeitos imediatos: a) graças aos processos de recuperação mística e de retribuição mágica, ao mesmo tempo que o “espírito” beneficiário do sacrifício entrava na posse da integridade do seu ser, a coletividade se via restaurada na posse de sua unidade (mítico-religiosa) e de sua autonomia (mágica); b) a consumação do sacrifício afastava certos fatores conhecidos de interferência nas relações com o sagrado, prevenindo assim males que poderiam advir, como punição ou simples ausência de amparo sobrenatural, da insatisfação ou cólera dos “espíritos” [...]. Segundo, os efeitos sociais diretos: a) o sacrificante (e provavelmente também os seus comparsas), colhia um benefício pessoal no sacrifício sangrento, o qual consistia na apropriação dos “poderes” (carisma), que lhe conferiam prerrogativas sociais (integração ao círculo social dos adultos, aumento do prestígio social, etc.); b) a relação mágica com a vítima, através da ingestão de determinadas partes do seu corpo, assegurava aos participantes do repasto antropofágico um incremento de energias individuais, que poderiam conceder-lhes determinadas vantagens nas relações com os “inimigos” e certas virtudes, que permanecem ignoradas; c) a satisfação da necessidade de relação sacrificial do “espírito” de um parente tornava possível a realização de ritos funerários em sua intenção, e por conseguinte a normalização de suas realizações com os vivos tanto quanto com os mortos (FERNANDES, 1978, p. 356-357).

Tais interpretações são corroboradas pelo historiador John Manuel Monteiro e pelo antropólogo Carlos Fausto. Segundo Monteiro, nas sociedades indígenas, o cativo “não possuía a conotação de escravo, pois servia para fins rituais e não produtivos. Nesse sentido, não é de se estranhar a resistência à venda de escravos, inclusive entre os próprios cativos” (MONTEIRO, 2000, p. 105). Já para Fausto, em diálogo com os cronistas coloniais (os quais afirmavam não serem objetivos imediatos dos embates nem a conquista de território, nem o butim), “o motor explícito da guerra era a vingança e seu objetivo, a captura de prisioneiros –

cujo destino era não a escravidão, mas a morte e a devoração em praça pública” (FAUSTO, 2000, p. 79).

A respeito da suposta “indolência” indígena para o trabalho, serão necessárias as discussões de três pontos fundamentais: as características da chamada “economia de subsistência” dos povos originários, a perenidade da escravidão indígena entre o século XVI e meados do século XIX, e a elevadíssima mortandade de nativos por conta das epidemias deflagradas após o século XVI.

De acordo com a historiadora Joana Fernandes Silva, o senso comum acerca da “economia de subsistência” costuma atribuir aos indígenas características negativas vinculadas à ideia de escassez, ou seja, às noções compartilhadas de geração mínima de recursos e de incapacidade para a produção de “sobras”. Para a autora:

Este tipo de juízo de valor esconde duas ideias: a de que o índio é preguiçoso por natureza e, outra, a de que é incapaz de produzir excedentes. E desdobrando estas ideias, por ser preguiçoso, é incapaz de produzir uma tecnologia mais eficiente e, por ter esta incapacidade, não consegue viver na abundância. O conceito de que é preguiçoso está ancorado no período da escravidão, quando se alegava que o índio não se prestava ao trabalho, por isso era necessário importar negros da África. Este preconceito é reforçado pelos livros escolares que não explicam que o índio também foi utilizado como mão de obra escrava, mas que o tráfico negreiro era muito mais lucrativo que a escravização de indígenas (SILVA, 1995, p. 341).

A supracitada escravidão indígena, em seus contornos mais violentos e perenes, é atestada por Manuela Carneiro da Cunha, segundo a qual “a escravidão dos índios foi abolida várias vezes em particular no século XVII e no século XVIII: ou seja, a abolição foi várias vezes, por sua vez, abolida”; a ambiguidade, o casuísmo e a maleabilidade das políticas indigenistas voltadas ao cativo dos “silvícolas” geraram consequências duradouras: a escravidão dos indígenas brasileiros “perdurou surpreendentemente até pelo menos os meados do século XIX. Vendiam-se crianças [...] e adultos eram disfarçadamente escravizados também. [...] Até na corte se encontravam escravos índios até pelo menos 1850” (CUNHA, 2012, p. 82-83). Pergunta-se: se os nativos eram tão hostis e inaptos para o trabalho, por que as práticas escravistas contra os povos indígenas duraram tantos séculos?

Ateste-se, contudo, que o custo-benefício da escravidão indígena era inferior ao custo-benefício da escravidão africana, conforme os apontamentos do historiador Luís Felipe de Alencastro:

Mais baratos que os africanos, os índios escravos acabavam saindo mais caros porque morriam em maior número [...]. Em contraste, os africanos pareciam mais acomodados ao escravismo. Gilberto Freyre rejeitará esse ponto de vista, afirmando que os índios seriam, no fundo, preguiçosos. Mal equacionada pelo enfoque culturalista, a querela deve ser repensada à luz de argumentos científicos [...]: os

índios pareciam inaptos ao cativo colonial porque, entre outras razões, não possuíam uma resistência imunológica similar à dos africanos (ALENCASTRO, 2000, p.137-138).

Tais percepções são corroboradas, novamente, por Manuela Carneiro da Cunha, para quem:

As epidemias são normalmente tidas como o principal agente da depopulação indígena [...]. A barreira epidemiológica era, com efeito, favorável aos europeus, na América, e era-lhes desfavorável na África. Na África, os europeus morriam como moscas; aqui eram os índios que morriam: agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, do tifo, da difteria, da gripe, da peste bubônica, possivelmente a malária, provocaram no Novo Mundo o que Dobyns chamou de “um dos maiores cataclismos biológicos do mundo”. No entanto, é importante enfatizar que a falta de imunidade, devido ao seu isolamento, da população aborígine, não basta para explicar a mortandade, mesmo quando ela foi de origem patogênica. Outros fatores, tanto ecológicos quanto sociais, tais como a altitude, o clima, a densidade de população e o relativo isolamento, pesaram decisivamente. Em suma, os microrganismos não incidiram num vácuo social e político, e sim num mundo socialmente ordenado. Particularmente nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias (CUNHA, 1992, p. 12-13).

Tratava-se, em suma, de um círculo vicioso de retroalimentação da morte, também observado por Monteiro: “com suas altas taxas de mortalidade, os aldeamentos dependiam fundamentalmente da introdução constante de novos grupos para recompor suas populações” (MONTEIRO, 1994, p. 46-47). Portanto, as alegações sobre a suposta e inata “indolência laboral” indígena podem ser consideradas nuclearmente frágeis, se cotejadas junto aos aspectos endógenos da economia nativa, aos duradouros arranjos econômico-políticos da escravidão indígena e aos cataclismos gerados pelas epidemias em terras brasileiras.

João Ribeiro, por fim, também redigiu discursos que buscaram compreender, em sentido pendular, “o outro lado” das supostas indolências e docilidades nativas: as violências perpetradas pelos povos originários contra os elementos colonizadores eram atribuídas, como de praxe, às ausências civilizatórias (cristianismo *versus* paganismo; propriedade privada *versus* propriedade coletiva; ferocidade gratuita *versus* justiça, entre outros):

O índio tinha o sentimento da propriedade colectiva [sic] (da tribo), mas não o tinha de “propriedade privada”; os índios não julgavam fazer mal roubando; e assim muitos crimes que o eram para os cristãos, para eles nada significavam. Por outra parte, qualquer ultrage [sic] feito a um índio por um português, d'elle [sic] eram considerados responsáveis todos os portugueses onde os encontravam, que fazia parecer má fé, traição ou ferocidade gratuita da parte dos selvagens (RIBEIRO, 1936, p. 17-18).

Os desvios e os “crimes” cometidos pelos indígenas, no entanto, devem ser analisados à luz dos chamados “palcos de luta e espaços de sobrevivência” nativos, na instigante formulação cunhada por John Monteiro. Resistindo à opressão dos colonizadores, jesuítas,

bandeirantes e senhores escravistas, os indígenas opunham-se à nova ordem de todas as maneiras possíveis: “fugindo do cativo, furtando de seus senhores e vizinhos, invadindo propriedades, negociando produtos livremente, os índios buscavam estabelecer alguma independência de ação frente à estrutura escravista” (MONTEIRO, 2000, p. 115).

Para Darcy Ribeiro (1922-1997), diante de opressivas “expansões civilizadoras”, os povos indígenas podem reagir de maneiras diversas (e nem sempre pacíficas/passivas): pela negociação desigual com os invasores (sujeitando-se, com o tempo, à assimilação etnocida), pela fuga para territórios interioranos (provocando o adiamento dos conflitos) ou pela reação hostil ao “outro” (impondo à comunidade um estado de guerra permanente, o qual gerará, como consequência, a acentuação da violência promovida pelos não-indígenas – como as guerras justas, por exemplo) (RIBEIRO, 1996).

De tal modo, a cultura indígena seria, conforme Monteiro, a “rocha” que “é dilapidada e transfigurada pelo avanço do mar dos europeus, porém não transformada em sua essência, que é dura, imóvel, resistente” (MONTEIRO, 1999, p. 240). A suposta “docilidade nativa” configura-se, portanto, como mais um instrumento discursivo para a configuração de indígenas idílicos, ficcionais e a-históricos, eclipsando, pois, as suas concretas resistências ao esbulho e à exploração de suas terras, corpos e mentes.

Os elementos discursivos até aqui elencados apresentavam-se revestidos pela ideia de “branquidade” e sua conseqüente instrumentalização da invisibilidade, constituindo-se enquanto obstáculos amplos e difusos para o reconhecimento dos indígenas enquanto agentes históricos concretos e, simultaneamente, como estratégias catalisadoras para a imposição da civilização europeia como “modelo identitário das elites nacionais”, na feliz expressão de Muniz Sodré (1999, p. 32 apud SOVIK, 2004, p. 364).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises até aqui perscrutadas, restritas à realidade material dos anos 1930 no Brasil, pudemos captar diversos nexos congruentes entre as políticas indigenistas (baseadas nas imposições orfanológico-tutelares e no horizonte integracionista, cujos objetivos baseavam-se no apagamento do “ser” indígena) e os preceitos escolares constitucionais (estribados no ufanismo, na crença do progresso, no robustecimento da cidadania e na comunhão nacional), convergências as quais buscavam sedimentar uma visão nuclear de indígenas “pretéritos” (recônditos ao período colonial, em especial), envolvidos por características essencialmente negativas – preguiça, insídia, bestialidade, engodo, descrença etc. (CHAUÍ, 2000).

Tratava-se, pois, de um projeto consubstanciado por uma visão de mundo eurocêntrica, ou seja, fundada em uma representação de “humanidade absoluta” centrada na Europa, enquanto polo irradiador de uma cultura hierarquizante. Tal cultura, sinônimo de civilização, tornou-se a medida de diferenciação entre “cultos” (jesuítas, agentes metropolitanos, senhores de escravos, colonizadores europeus, ou seja, expressões cabais da civilização, detentores de posses, conhecimentos e habilidades específicos e pretensamente superiores) e “incultos” (indígenas, negros, degredados, desclassificados e/ou mulheres, representados, muitas vezes, como seres umbilicalmente ligados à natureza rústica, às tradições iletradas – em suma, à barbárie) (CHAUÍ apud SOUZA, 2010, p. 62). Portanto, as visões antagônicas entre “cultos” e “incultos” (bem como as estratégias discursivas atribuidoras de virtudes para uns, e máculas para outros), gestadas ainda em tempos coloniais, manifestaram perene resistência no século XX, impactando, sobremaneira, o cotidiano escolar nacional.

Tais continuidades negativas podem ser mapeadas, inclusive, na atualidade do século XXI. Embora observemos alguns ganhos substanciais com as aprovações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (as quais efetivaram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena), a centralidade das bases europeias para a organização dos conteúdos, cronologias e conceitos históricos presentes em diversos materiais didáticos acaba por perenizar a complementaridade e a subalternidade das sociedades não-europeias. Ainda que as filtragens avaliativas do PNLD potencializem a presença de avanços (como o destaque de indígenas na atualidade, e não apenas no passado), certos problemas ainda persistem nos materiais didáticos hodiernos, tais como: “estereótipo, generalização e preconceito; não consideram a diversidade de povos indígenas, tratando-os de forma homogênea, e partem do eurocentrismo, da ideia desenvolvimentista, civilizatória ou evolucionista” (RAMOS et al, 2018, p. 71).

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes Bittencourt. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

CENTENO, Carla Villamaina. O compêndio História do Brasil – curso superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. *Acta Scientiarum Education [online]*, v. 35, n. 2, p. 169-178, Jul.-Dez, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012013000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CHAUÍ, Marilena. 500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPEP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 9ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 20, nº 39, p. 15-42. 2000.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil.** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, **Revista Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 41-78, 1999.

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

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTEIRO, John Manuel. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lemos. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. 2ª ed. São Paulo: Callis Ed., 2010.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas/SP: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 14 out. 2022.

RIBEIRO, João. **Rudimentos de História do Brasil**: curso primário. Rio de Janeiro: Livraria do Ouvidor, 1936.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, 2008.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOUZA, Sérgio Luiz de. Conceituando racismo, nação, identidade, memória e invisibilidade social. In: SOUZA, Sérgio Luiz de. **Fluxos da alteridade**: organizações negras e processos identitários no Nordeste Paulista e Triângulo Mineiro (1930-1990). Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2010.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.363-386.

WITTMANN, Luisa Tombini Wittmann (Org.). **Ensino (d)e História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Artigo recebido em: 22 de agosto de 2022.

Artigo aceito em: 23 de outubro de 2022.

Artigo publicado em: 24 de outubro de 2022.