

## **AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO, OU A CONSTRUÇÃO DE UM A GENTE HISTÓRICO AUSENTE**

COELHO, Mauro Cezar – UFPA – maurocoelho@yahoo.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CNPq

O presente texto tem por objetivo considerar a presença das populações indígenas na literatura didática. Trata-se de questão visitada com relativa freqüência, ultimamente.<sup>1</sup> A contribuição que acrescento à reflexão realizada consiste no destaque dado à relação existente entre o conteúdo presente no material didático e a produção bibliográfica de caráter acadêmico. Pretendo evidenciar a existência de duas matrizes na elaboração da literatura didática: a cultura histórica<sup>2</sup> e o saber escolar. Com isso, argumento que tal literatura contribui para a formação/reprodução de uma cultura histórica relativa ao passado brasileiro, segundo a qual às populações indígenas cabe o papel de vítima.

A análise realizada a seguir limitar-se-á aos conteúdos correspondentes ao chamado Período Colonial. Assim, a presença das populações indígenas será vista por meio da sua inserção nos conteúdos das Quintas e Sextas séries do Ensino Fundamental.

### A CULTURA HISTÓRICA E O LUGAR RESERVADO ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS

Não há como considerar a constituição da cultura histórica relativa ao passado colonial, sem enfrentar o processo de edificação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Foi ali que teve início um conjunto de reflexões sobre a formulação de uma História Nacional.<sup>3</sup> Foi no âmbito do instituto que foram definidos os limites e os personagens de uma História do Brasil, na qual o Índio – tomado como categoria abstrata – ocuparia lugar destacado. Seus sócios praticavam uma concepção de história que oscilava entre

---

<sup>1</sup> Ver, dentre outros autores, GUIMARÃES, Tereza Martha. O índio nos livros didáticos. In: JUREMA, Ana L. (org.). *Anais do Seminário Livro Didático: discriminação em questão*. Recife: Secretaria de Educação, 1989. p. 47-54; LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na Invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 407-419; RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 287-296.

<sup>2</sup> Sobre o conceito de Cultura Histórica ver LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 47-76.

<sup>3</sup> GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos - CPDOC/FGV*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988, p. 6.

as idéias de progresso do Iluminismo e a busca pelas raízes da nacionalidade, própria do Romântismo. Especialmente motivados pelo Romantismo europeu, tentavam reproduzir no Brasil as narrativas históricas em voga na Europa.

Ao passo que os europeus elaboravam histórias nacionais a partir do passado medieval, os sócios do Instituto Histórico e Geográfico adotavam o mesmo princípio substituindo os camponeses e cavaleiros medievais por valorosos representantes das nações indígenas. Pretendiam adequar assim os dois fundamentos de sua concepção de história: a matriz Romântica – por meio da edificação de heróis – e a matriz Ilustrada – considerando que, ao partir das populações indígenas, evidenciavam a evolução da sociedade brasileira, a qual culminava neles próprios.<sup>4</sup>

O Indigenismo brasileiro é elucidativo desse processo. Conforme indicam as duas personagens que o simbolizam, Iracema e Peri,<sup>5</sup> a imagem do índio que se queria ver associada ao passado brasileiro nada lembrava as populações que se depararam com os europeus no alvorecer do século XVI. Iracema e Peri não apresentavam nenhum dos comportamentos que levaram à classificação daquelas populações como *bárbaras*. Antes, praticavam valores nobres, dentre os quais a fidelidade ganhava destaque, pautando suas ações nos dramas em que estavam envolvidos: ambos sacrificavam suas vidas em favor daqueles que amavam.

Iracema, da obra homônima, e Peri, de *O Guarani*, simbolizavam o índio que se queria ver na origem da sociedade brasileira – bons selvagens, sábios o bastante para auxiliarem os europeus na edificação da nação brasileira. Assim, segundo a narrativa Romântica, o lugar das populações indígenas seria, justamente, o de anularem-se em favor daqueles que representavam a civilização – os europeus.<sup>6</sup> Na busca por um símbolo nacional, um herói que reunisse os valores da nação nascente, o Romantismo acabou por suprimir dele uma de suas características mais importantes, a independência, e, ao fazê-lo, proferiu um veredicto involuntário: tornou-o um herói sem vontade.

A produção ensaística, levada a cabo pelos intelectuais do último quartel do século XIX e primeiro do século XX, redimensionou a imagem do Índio, sem alterar seu atributo principal. Decorrente, em larga medida, da adoção de aspectos das teorias raciológicas, surgidas no último quartel do Oitocentos, aquela produção estendeu às populações indígenas a condenação direcionada ao mestiço e ao negro. De heróis valorosos – ainda

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>5</sup> Ver ALENCAR, José de. *Ficção completa e outros escritos*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964-1965. 3 v.

<sup>6</sup> BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 176-193.

que submetidos aos conquistadores – foram relegados à condição de indolentes, incapazes de realizar tarefas sistemáticas. A produção desse período ressaltou o caráter passivo na imagem construída sobre o indígena, retirando-o definitivamente do panteão dos heróis nacionais.

Mesmo aqueles que realizaram a mais estupenda inflexão na forma de compreender o passado, até o momento em que produziram suas obras, não deixaram de alimentar esta última idéia. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, em suas obras germinais, enfatizaram a incapacidade indígena em enfrentar o trabalho agrícola. Em que pese a importância que a presença indígena tem em cada uma daquelas obras – inédita até então – todos trataram da substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana como tendo sido resultado da incapacidade indígena em lidar com a complexidade das tarefas agrícolas e sua pouca resistência física.<sup>7</sup>

Como se pode perceber, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento. A produção acadêmica não se furta a reprodução dessa representação sobre as populações indígenas. Ao contrário ela é reforçada em trabalhos que ressaltam a colaboração indígena ao processo de Conquista. Ela é enaltecida, sobretudo, em trabalhos que minimizam os conflitos e destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno.

Ultimamente, todavia, nota-se uma inflexão importante na produção historiográfica, concernente à perspectiva segundo a qual as populações indígenas tem sido integradas nas análises sobre o passado colonial brasileiro. Desde a década de 1970, assiste-se a emergência de uma nova perspectiva que concebe o índio como agente histórico, considerando uma agenda indígena, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao seu redor.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 242-243; PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 26-27; HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, p. 17.

<sup>8</sup> Ver sobretudo SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994; KERN, Arno Alvarez. *Escravidão e missões no Brasil Meridional: impactos e contatos entre as sociedades indígenas ibéricas, no Período Colonial*. In: FLORES, Moacyr (org.). *Negros e Índios: história e literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 31-52, p. 32; VAINFAS, Ronaldo. *A Heresia dos Índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995; DOMINGUES, Ângela. *Quando os índios eram*

## A LITERATURA DIDÁTICA E O SABER ESCOLAR

O livro didático é um recurso de dimensões diversas.<sup>9</sup> É um material de formação escolar – ele informa, instrui e educa. Conforma-se, essencialmente, como ferramenta de sistematização de conhecimento, tornando acessível o saber de natureza acadêmica. É, também, um produto do mercado editorial – satisfaz um conjunto de normas do mercado livreiro, de forma a ser aceito e consumido.<sup>10</sup>

As análises que lhe são referentes afirmam sua ascendência em comparação a outros recursos didáticos.<sup>11</sup> Elas o percebem como um recurso importantíssimo, no processo de ensino e aprendizagem, posto que, mais que conteúdos e estratégias didáticas, ele veicula representações.<sup>12</sup> As mesmas análises afirmam, não obstante, que a produção didática sofreu uma inflexão, a partir da década de 80, com a introdução da avaliação dos Livros Didáticos, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático. Desde então, temas, recortes e perspectivas que demarcaram a renovação do conhecimento histórico têm sido incorporados à literatura didática.

Todavia, a despeito das inovações introduzidas, a História continua sendo vista como a disciplina responsável pelo desenvolvimento de um paradigma moral maniqueísta, por meio do qual podem se estabelecer e formular julgamentos. Veja-se, por exemplo, a concepção de sociedade veiculada. Segundo Maria L. P. Barbosa Franco alguns dos livros didáticos publicados desde a década de 1940 percebem a sociedade composta por

*vassallos*: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000; SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. *Espelhos partidos*: etnia, legislação e desigualdade na Colônia – Sertões do Grão-Pará, c. 1755 - c. 1823. 2001. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

<sup>9</sup> Por livro didático entendo o livro adotado pelo professor, com vistas ao acompanhamento do conteúdo curricular, de forma sistemática e cotidiana.

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Eddal, 1972, p. 14; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982. p. 17-19; LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Op. cit.*, p. 407; ZAMBONI, Ernesta. A Visão dos 'Descobrimentos' na Literatura Didática: um estudo da vulgarização das tendências historiográficas. In: BITTENCOURT, Circe M. F.; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP, 1996. p. 245-254. p. 246-248; VILLALTA, Luis Carlos. O Cotidiano das Populações Coloniais da América Latina nos Livros Didáticos. In: BITTENCOURT, Circe M. F.; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP, 1996. p. 219-235. p. 223-224.

<sup>11</sup> OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Op. cit.*, p. 15-16; OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984, p. 12-13.

<sup>12</sup> NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982; ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcus A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-91; OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984; HÖFLING, Eloisa de Mattos. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

duas categorias opostas – Povo e Classe Dominante – a primeira continuamente oprimida pela segunda.<sup>13</sup> Paulo Knauss denuncia a existência desse aporte maniqueísta ao apontar a existência de um paradigma moral na abordagem da disciplina. Mesmo a consideração de que o ensino de história deveria formar o cidadão não teria conseguido abandonar o compromisso com a transmissão de valores e comportamentos.<sup>14</sup>

Sugiro, diante do exposto, que o livro didático opera uma compreensão da História como uma disciplina ocupada com o desenvolvimento de valores morais – cívicos, culturais e políticos – os quais orientam a abordagem dos fatos e a caracterização dos agentes históricos. A representação do índio nos livros didáticos fundamenta meu argumento.

#### A LITERATURA DIDÁTICA E AS POPULAÇÕES INDÍGENAS

Considerarei, para a análise que segue, doze livros didáticos, publicados entre 1992 e 2005.<sup>15</sup> A seleção das obras obedeceu a dois princípios: terem sido adotadas em escolas (públicas ou particulares) do município de Belém, no Estado do Pará; e admitirem uma análise inicial sobre mudanças havidas nas obras didáticas, em um processo de consolidação da avaliação, instituída pelo PNLD. Privilegiei os volumes dedicados às Quintas e Sextas séries, por serem os que mais referências fazem às populações indígenas.

Percebi, imediatamente, uma inflexão significativa: os livros publicados até a década de 1990 traziam um ou dois capítulos com referências diretas às populações indígenas; aqueles que vieram à lume em ambiente de consolidação das avaliações institucionais trazem capítulos e seções inteiras voltadas para a compreensão das populações indígenas. O aumento do espaço destinado às populações indígenas, todavia, obscurece a dimensão exata da inflexão ocorrida. Em que pese a adoção de perspectivas recentes e,

<sup>13</sup> FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Op. cit.*, p. 36-38.

<sup>14</sup> KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005, p. 281-283 e 286-289.

<sup>15</sup> COTRIM, Gilberto. *História & Consciência do Brasil I: Da Conquista à Independência*. São Paulo: Saraiva, 1996; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & Vida Integrada - 5ª Série*. São Paulo: Ática, 2001; \_\_\_\_\_. *História & Vida Integrada - 6ª Série*. São Paulo: Ática, 2001; \_\_\_\_\_. *História & Vida Integrada - 6ª Série*. São Paulo: Ática, 2005; SCHIMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica - 6ª Série*. São Paulo: Nova Geração, 1999; SILVA, Francisco de Assis. *História: da pedra e do bronze à cultura greco-romana*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 2001; \_\_\_\_\_. *História: do mundo medieval ao período colonial brasileiro*. 6ª série. São Paulo: Moderna, 2001; \_\_\_\_\_. *História do Brasil I. Colônia - Primeiro Grau*. São Paulo: Moderna, 1994; \_\_\_\_\_. *História do Homem: abordagem integrada da História Geral e do Brasil*. 4 v. (Volume 1: Das comunidades primitivas ao sistema escravista grego e romano). São Paulo: Moderna, 1996; \_\_\_\_\_. *História do Homem: abordagem integrada da História Geral e do Brasil*. 4 v. (Volume 2: Da crise do escravismo romano ao capitalismo). São Paulo: Moderna, 1996; VALADARES, Virgínia Trindade; RIBEIRO, Vanise; MARTINS, Sebastião. *História: assim caminha a humanidade*. 5ª série. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992; \_\_\_\_\_. *História: assim caminha a humanidade*. 6ª série. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992.

alguma medida, inovadoras, a literatura didática permanece refém daquela cultura histórica construída desde a fundação do IHGB. Isto se deve, em grande parte, a necessidade da garantia do saber escolar.

Por saber escolar, entendo o saber produzido e trabalhado com vistas ao desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, no processo de formação básica. Nesse sentido, ele difere conhecimento acadêmico por não ser seu objetivo produzir ciência, mas sim cognição – tendo o conhecimento acadêmico como base. Assim, pode se dizer que o conteúdo escolar conjuga o conhecimento acadêmico com as competências e habilidades que a criança e o adolescente devem desenvolver – cognitivas, comportamentais e morais.<sup>16</sup>

É importante ressaltar que a História, como disciplina da Educação Básica, nunca esteve voltada para a divulgação ou problematização do conhecimento histórico. A Disciplina História esteve, no mais das vezes, comprometida com o ensino de valores morais e cívicos (freqüentemente vistos como a mesma coisa) e com a construção da identidade nacional.<sup>17</sup>

Diante disso, percebi, uma gritante ambigüidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga *vocação*: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza.

Argumento, nesse sentido, que a manutenção da cultura histórica, por paradoxal que pareça, volta-se para a formação daquele aluno/cidadão crítico. A ênfase no caráter ingênuo e na condição de vítima, atribuídos às populações indígenas, corresponde ao objetivo de desenvolver nos alunos o compromisso com um ideal de justiça social e um paradigma moral. Em ambos os casos, os ideais de justiça e de moralidade compreendem um enorme grau de compaixão, obliterando o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao raciocínio analítico.

---

<sup>16</sup> Sobre saber escolar há uma imensa produção. Remeto os leitores para dois textos que situam a discussão que lhe é relativa: VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998; VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para a reflexão sobre a didática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p.57-67, set./dez., 2003.

<sup>17</sup> KNAUSS, Paulo. *Op. cit.*

Um dos pontos que permanecem inalterados, a despeito da inflexão ocorrida, é a crença de que as populações indígenas viviam em um mundo idílico, cujas principais características seriam o uso coletivo da terra e o usufruto comum de bens. Não por outra razão, a literatura didática reitera o mito do idílio anterior à Conquista, por meio da ênfase no caráter ingênuo das populações indígenas. Esse caráter é enfatizado, em primeiro lugar, pela representação do Índio como um ignorante que não domina a lógica das coisas. Assim, ao tratarem das primeiras relações de troca, envolvendo nativos e europeus, referentes ao pau-brasil, os livros ressaltam o fato de a troca ser desigual: madeiras preciosas, importantes pelas suas propriedades corantes, eram trocadas por pedaços de espelhos, penas, tintas, enfeites – não raro classificados como bugigangas – e, esporadicamente, algumas ferramentas.

O fato de espelhos, penas, tintas e enfeites terem sido importantes para as cerimônias rituais, adquirindo um significado novo no âmbito das culturas nativas não é considerado, em favor de uma simplificação da vida daquelas populações. Essa simplificação corresponde ao objetivo de apresentar uma visão dicotômica e moralizante do plexo de relações havidas entre nativos e europeus. Não raro, lê-se que a matriz do problema seria a presença da ambição no caráter europeu e a sua ausência no caráter nativo. Assim, os europeus são caracterizados como praticantes de um desvio moral e as populações indígenas – destituídas desse desvio – como suas vítimas.

A *vitimização* é um segundo momento da representação do Índio como detentor de uma ingenuidade e um desconhecimento, atávicos nos dois casos, que o tornariam particularmente incapaz de responder à ambição e à violência – causas da *vitimização*. Não se trata, evidentemente de propor-se que os livros didáticos devessem suprimir as questões da escravização e do etnocídio, mas de estranhar que, ao situá-las, suprimam a condição de agente histórico das populações indígenas. Senão vejamos.

Nos processos históricos tratados pelos livros didáticos analisados, as populações indígenas são classificadas como sacrificadas, perdidas, massacradas e submissas. As narrativas que os contém concentram toda a ação nas mãos européias: são os europeus que obrigam os índios a trabalhar, que invadem suas terras e ocasionam a mudança na vida das populações (como se essas populações não tivessem vivido qualquer outro processo histórico anterior à chegada dos europeus). Em algumas delas, não há qualquer referência ao fato de que o trabalho compulsório já era praticado por sociedades indígenas, antes da chegada dos europeus; em outras, o princípio mesmo da disciplina é

desconsiderado, por meio de afirmações de que a história das populações indígenas tem sido a mesma, há quinhentos anos – de violência e expropriação.

Reafirmo meu argumento, diante disso, de que as narrativas são formuladas assim, com vistas à consecução de um objetivo pedagógico claro relacionado à disciplina: desenvolver no aluno o que se convencionou chamar de consciência crítica. Essa consciência crítica está estreitamente vinculada ao desenvolvimento de um paradigma moral, visto como inerente à missão da História: a reversão das injustiças sociais.<sup>18</sup>

O conhecimento histórico, portanto, está relacionado ao desenvolvimento de caracteres morais, está vinculado à edificação de uma economia moral, a qual determine os valores do justo e do injusto, não mais da perspectiva pessoal, mas em relação ao convívio civil. É em função desse compromisso moral que a História perpetua os mitos de formação do Brasil – com vistas, talvez, a promover o amor à pátria e o convívio fraterno entre os que a compõem. Assim, o povo brasileiro e sua cultura são apresentados, ainda, como resultado da contribuição dos três grupos étnicos formadores – *brancos, índios e negros* – sem prejuízo da preponderância do primeiro. Aquela noção construída no século XIX se vê continuada, posto que a participação indígena é restrita aos caracteres culturais, aspectos do folclore, alguns hábitos domésticos e práticas agrícolas.

Todavia, como afirmei no início, a literatura didática vive uma relação ambígua com a literatura e o conhecimento acadêmicos.

As mesmas obras que trabalham com a categoria Índio (uma generalização que passa ao largo da diversidade das populações indígenas habitantes do território americano ao tempo da Conquista) tratam das diversas nações indígenas, das suas perspectivas políticas e lhes restituem – parcialmente, portanto – a condição de agente histórico. Nesse sentido, verificam-se ressalvas à consideração de que os *antigos habitantes* viviam em um mundo perfeito antes da chegada dos europeus.<sup>19</sup> A categoria Índio é, por vezes, abandonada e as populações indígenas são apresentadas ressaltando-se os aspectos que distinguem as diversas nações indígenas. Em alguns momentos, as referências a aspectos da sua cultura buscam fugir dos estereótipos, como, por exemplo, no caso da indicação do lugar da guerra na economia política de algumas nações indígenas, e na referência ao fato de que o estranhamento dos europeus em relação às

---

<sup>18</sup> VALADARES, Virgínia Trindade; RIBEIRO, Vanise; MARTINS, Sebastião. *Op. cit.*, 5ª série, 1992, p. 22; SILVA, Francisco de Assis. *Op. cit.*, 1994, p. 10; COTRIM, Gilberto. *Op. cit.*, 1996, p. 9; SILVA, Francisco de Assis. *História do Homem: abordagem integrada da História Geral e do Brasil*. 4 v. (Volume 1: Das comunidades primitivas ao sistema escravista grego e romano). São Paulo: Moderna, 1996, p. 24.

<sup>19</sup> [VALADARES, Virgínia Trindade; RIBEIRO, Vanise; MARTINS, Sebastião. *Op. cit.*, 6ª série, 1992, p. 125]; [SCHIMIDT, Mario Furley. *Op. cit.*, 6ª Série, 1999, 141].

populações indígenas foi concomitante ao estranhamento destas em relação àqueles – duas tentativas de recuperação da condição de agente das populações indígenas.

A condição de agente histórico – distante da condição de ingênuo passivo (normalmente atribuída às populações indígenas) – também é recuperada por meio das referências à resistência indígena às investidas européias. No mais das vezes, porém, a resistência é apresentada como uma reação apenas, como um espasmo, livre de vontade. Segundo essa lógica a resistência seria, quase, uma necessidade que se colocava, compulsoriamente, sem que as populações indígenas pouco pudessem fazer, que não fosse resistir.

#### PALAVRAS FINAIS

A admissão de perspectivas da História Indígena e do Indigenismo, as quais restabelecem a condição de agentes históricos das populações indígenas, coexiste com alguns limites, assentados na conservação do lugar dispensado à História na Educação Básica – o desenvolvimento de um paradigma moral, em tudo afeito às orientações formuladas no século XIX.

É verdade que a inclusão daquelas perspectivas denota que aquele paradigma não se realiza de forma absoluta. Todavia, a convivência de ambos evidencia o impasse no qual o Ensino de História se encontra: abandono das matrizes que fundamentaram sua inclusão como disciplina no sistema educacional e formulação de novos objetivos para a sua permanência como disciplina de formação da Educação Básica. Independentemente do que nos trouxer o futuro, os historiadores – professores da Educação Básica ou não – não devem se esquecer que a formação do aluno/cidadão crítico implica, também e necessariamente, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e não a produção de estereótipos, mitos e heróis.