

ARTIGO

O LIVRO DIDÁTICO E AS SOCIEDADES INDÍGENAS\*\*

**Resumo**

O presente trabalho busca perceber e discutir as representações acerca da temática indígena a partir do livro didático de História. Nosso objetivo é entender que conteúdos esses materiais didáticos fabricam/reproduzem acerca das sociedades indígenas e, a partir disso, pontuar os elementos que colaboram para a cristalização de uma memória histórica sobre esses grupos sociais. Dentro de uma breve discussão sobre o currículo de história, livro didático e representações sobre os indígenas, veremos como a invisibilidade do “índio” é reforçada por uma narrativa tradicional e ainda hegemônica nos livros escolares.

**Palavras-Chave:** livro didático; currículo; invisibilidade; indígenas.

**Resumen**

*El presente trabajo busca percibir y discutir las representaciones acerca de la temática indígena a partir del libro didáctico de Historia. Nuestro objetivo es comprender qué contenidos estos materiales fabrican/reproducen acerca de las sociedades indígenas y, a partir de esto, puntuar los elementos que colaboran para la cristalización de una memoria histórica sobre estos grupos sociales. Dentro de una breve discusión sobre el currículo de historia, libro didáctico y representaciones sobre los indígenas, veremos cómo la invisibilidad del “indio” se ve reforzada por una narrativa tradicional y aún hegemónica en los libros escolares.*

*Palabras clave:* libro de texto; plan de estudios invisibilidad pueblos indígenas

---

\* Graduado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. E-mail: thiagoton91@live.com

\*\* Trabalho oriundo da disciplina Tópicos Especiais 1, oferecida em 2016 do curso de geografia da Universidade Federal do Amazonas.

## VISÍVEL OU INVISÍVEL? O PROBLEMA DA COMUNICAÇÃO

*Quanto menos as culturas tinham condições de comunicar entre si e, portanto, de se corromper pelo contato mútuo, menos também seus emissários respectivos eram capazes de perceber a riqueza e o significado dessa diversidade (Lévi-Strauss, Tristes Trópicos, 1955).*

Falando sobre os anos iniciais de sua vida como etnólogo, Claude Lévi-Strauss questionou qual seria o melhor momento para se estudar os “selvagens” americanos em seu “estado puro” e que, conseqüentemente, traria maior satisfação ao pesquisador, revelando a forma menos alterada do modo de vida do nativo americano. Para Lévi-Strauss, o momento inicial do contato, em fins do século XV, revelou o desconhecimento que o europeu tinha do indígena, sobrando troça e desprezo em relação ao nativo. Após o contato, configurava-se uma dissolução da realidade do nativo, corrompido pela relação com o europeu colonizador.

Nesse momento, percebendo o “círculo intransponível” em que se encontrava no início do século XX, o etnólogo belga reconhece, “sou perdedor”. Para Lévi-Strauss, o problema da comunicação estava posto. Como conhecer esses nativos sem corromper ou alterar seus costumes? O dilema epistemológico do etnólogo era: se conheço previamente, estou rompendo a barreira e provavelmente maculando meu objeto de estudo. Se não conheço, padeço da ignorância que “deixa quase tudo escapar”, sobrando preconceitos e troças sobre os nativos. Muito pior do que a sensação de derrota é a dúvida de seu próprio grau de humanidade: sua sensibilidade embotada pela civilização europeia contemporânea seria suficiente para compreender seres humanos com costumes e perspectivas de mundo tão diferentes do seu?

Entrementes, as trocas culturais entre europeus e americanos afetaram os dois lados, e isso é algo que trabalhos historiográficos mais sofisticados hoje comprovam (GRUZINSKI, 1991; ALMEIDA, 2003; CARVALHO JÚNIOR, 2017). No entanto, a conquista e colonização da América (e isso também sabemos, sem necessárias sofisticadas teóricas-metodológicas) foi uma tentativa e um esforço do europeu para que o indígena não fizesse parte da História. Esse silenciamento que gera a invisibilidade das sociedades e das culturas indígenas e o pessimismo em relação ao futuro dos nativos americanos é um dos grandes problemas que enfrentamos ainda nos dias atuais (MONTEIRO, 1995). Dentro das escolas, nas ruas, nas mídias modernas e antigas, nas universidades, o problema da invisibilidade das sociedades indígenas se impõe como um obstáculo para se compreender a riqueza da diversidade des-

sas culturas. Essa invisibilidade ainda está nos livros didáticos e nos currículos de história e reflete o saber oficial, a visão das elites, sejam elas políticas, culturais ou econômicas (BITTENCOURT, 2013). Esse discurso que generaliza e naturaliza a história, tomando a visão de mundo de determinado setor da sociedade, tornando-o amplo e cristalizando a visão etnocêntrica, decerto gera o preconceito contra as sociedades indígenas. Atualmente, o Governo Federal vem insistentemente mantendo esse discurso, colocando o indígena em uma condição “primitiva” quase animalésca, pregando a necessidade de uma “integração” à sociedade nacional, alcançando o invejável *status* de cidadão brasileiro.

Desde 2003 a legislação brasileira tem buscado inserir no contexto escolar temas e grupos sociais que antes eram negligenciados, motivada sobretudo pela pressão dos movimentos sociais, dos movimentos indígenas e pelas novas abordagens no estudo dessas sociedades feitas por antropólogos e historiadores. Os estudos antropológicos favoreceram a emergência de uma nova perspectiva no trato com a temática indígena a partir da década de 1960. O fortalecimento do movimento indígena na década de 1980 no Brasil bem como o marco legal estabelecido pela Constituição de 1988 também são apontados como os fatores do desencadeamento de novas abordagens nos estudos que tratam sobre os povos nativos do Brasil. Entre os historiadores foi criado um campo de estudo que hoje é denominado de História Indígena e do Indigenismo, onde a perspectiva eurocêntrica é recusada e se incorpora a perspectiva indígena. Um novo olhar sobre temas como a escravização indígena, a legislação indígena no período colonial e as resistências e/ou negociações indígenas fazem parte da agenda desses estudos. Nesse sentido, a prescrição de conteúdos se alarga a partir da obrigatoriedade da história e cultura africana e indígena nos currículos escolares<sup>1</sup>.

Segundo Elza Nadai (1985), a escola deve pensar em um modelo pedagógico que atenda as amplas demandas da população. Nesse sentido, tendo o Brasil quase um milhão de indígenas, é urgente a visibilidade desses grupos no livros didáticos. Em termos regionais, ou melhor, em “termos amazônicos”, estudar as sociedades indígenas se faz necessidade urgente e obrigatória<sup>2</sup>. Precisamos nos ver nos livros

---

1 Em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Fonte: Ministério da Casa Civil, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

2 Segundo dados do IBGE, o maior contingente de populações indígenas está em nossa região. O Brasil tem 896,9 mil indígenas em todo o território nacional, somando a população residente tanto em terras indígenas (63,8%) quanto em cidades (36,2%), de acordo com o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e

didáticos. Precisamos entender as relações de trocas culturais que nos caracterizam, tributárias em larga medida da cultura indígena.

Apesar de crescentes grupos sociais, antes ignorados, serem acrescentados à historiografia, existe ainda uma flagrante pouca atenção dada aos povos indígenas, e isso vai da universidade à escola. Em suas últimas entrevistas, John Manuel Monteiro dizia que o “pesquisador não quer ver o índio na documentação” e que faltava um interesse pela temática indígena. Decerto, as populações nativas não se extinguíram e a visão pessimista de Karl von Martius e Francisco Adolfo Varnhagen (para os índios não há história, há apenas etnografia) não se cumpriu<sup>3</sup>. Acabar com a invisibilidades dos indígenas em sala de aula é uma tentativa de perceber e afirmar a contemporaneidade desses povos nos livros didáticos e também de aproximar-nos dessas sociedades e culturas, entendendo-as em seus próprios termos.

### UM CURRÍCULO HEGEMÔNICO?

No início da década de 1990, a professora Elza Nadai publicava o artigo *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva* (1992). Analisando o surgimento das primeiras escolas secundaristas no país e também a formação e consolidação da história como disciplina escolar, o artigo de Elza Nadai traz informações valiosas sobre os currículos da disciplina, que estavam em vigor desde meados do século XIX até meados do século XX nas escolas, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro.

Na visão da autora, esse currículo refletia uma história que ainda era amadora, uma vez que a instalação dos cursos superiores - um século depois da criação dos cursos secundários no Brasil - destinados à formação de docentes para o ensino secundário encerraria o “autodidatismo” da produção historiográfica nacional (NADAI, 1992, p. 144). Seguindo em sua caracterização, a autora afirma que a história ensinada aqui era uma simples transposição da historiografia francesa. Os professores do Colégio Pedro II usavam em suas aulas os manuais de história francesa traduzidos ou “na falta de traduções, apelava-se diretamente para os manuais franceses” (Idem, 1992, p. 146). Nesse sentido, a história aprendida nas escolas secundaristas era basicamente uma história eurocêntrica, fundada na noção do quadripartismo histórico (História antiga, medieval, moderna e contemporânea), baseada na crono-

---

Estatísticas. Entre as regiões, o maior contingente está na região Norte (342,8 mil indígenas), e o menor, no Sul (78,8 mil)

3 F. A. Varnhagen, *História Geral do Brasil* [1854], 10 edição integral, São Paulo, Edusp, 1981, vol. 1, p.30. Para a visão pessimista de von Martius, ver “Como se deve escrever a história do Brasil”, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 6 (1845), pp. 389-411.

logia política e nas biografias de homens ilustres. Ou seja, era uma história linear, que naturalizava os eventos e tornava neutro o estudo do passado.

Como parte desse projeto civilizador, a história como disciplina escolar também silenciava determinados grupos sociais: os negros e os indígenas. Os livros didáticos pouco ou nada falavam sobre a escravidão ou sobre as sociedades nativas da América. Segundo Elza Nadai,

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios - os legados pela tradição liberal europeia (Idem, 1992, p. 149).

Conjugados, esses fatores deram o sentido para a história no século XIX. O que estava “explicitado” e aquilo que era silenciado no currículo de história fazia parte do projeto civilizador, que buscava na nação o motivo maior de sua existência. O conflito derivado da conquista portuguesa, a escravidão africana e indígena, tudo era eficazmente silenciado, em busca da harmonia na construção da identidade nacional. Essa construção da nação estava ligada com a busca de nossa genealogia. Nesse caso, esses inícios não poderiam estar dissociados da civilização europeia, da qual Portugal era parte constitutiva importante.

O Brasil deveria ser um *continuum* da nossa metrópole, que não era antagonizada nesse momento. Segundo Kátia Abud (2007), quando a velha historiografia do século XIX não antagonizou a metrópole portuguesa mas, ao contrário, fez dela sua aliada na genealogia da nação brasileira, elegia-se um outro antagonista.

A alteridade que se buscava como afirmação da identidade caminhou por duas vias. No plano externo, os outros, os representantes da barbárie, eram as novas repúblicas americanas. Internamente, os outros, eram os excluídos do projeto de Nação, pois se tratava de gente incivilizada: os índios e os negros. O conceito de nação era eminentemente restrito aos brancos (ABUD, 2007, p. 109).

Mesmo com a criação de cursos superiores no país, o currículo de história ainda ficaria engessado naquilo que Elza Nadai chama de *modelo hegemônico de ensino de História*, que começa, segundo ela, a ser combatido duramente no século XX, em função das demandas sociais que passam a existir no Brasil a partir daquele momento. No entanto, apesar de várias reformas pelas quais passou a educação no Brasil, a disciplina de história continuou “contemplando a narrativa cronológica, distribuindo por meio do eixo temporal os episódios e seus personagens” (ABUD, 2007, p. 112).

Segundo Kátia Abud, uma pesquisa feita com livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2002 revelou algo desanimador: a esmagadora maioria ainda mantinha (quem diria) o “modelo francês” do século XIX, com a periodização quadripartite que se torna o eixo organizador dos conteúdos. Poucas foram as coleções que romperam com esse padrão de história, que ainda vê o Brasil como “caudatário da história europeia”. Para piorar o quadro atual, uma pesquisa feita com professores de história de São Paulo afirma que predomina a “maneira tradicional” de se ensinar a disciplina, mesmo entre aqueles professores formados em instituições reconhecidas pela pesquisa e que tinham pós-graduação (ABUD, 2007, p. 114-115).

### LIVRO DIDÁTICO E REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS

Lutas e conquistas à parte, quando olhamos rapidamente o sumário da maioria dos livros didáticos de história hoje em dia, dificilmente conseguimos ver outra coisa a não ser o modelo do quadripartismo francês, adotado desde o século XIX na história como disciplina. Estão lá, ainda, vivos, nossa genealogia civilizacional, nossa gênese que tanto nos orgulha, nascida na Grécia e em Roma. E vem evoluindo no tempo até chegar nas sociedades democráticas em que vivemos atualmente. Lendo esse sumário, a antiguidade clássica ainda é o nosso berço. Nos sentimos em casa quando acompanhamos as discussões políticas na ágora ateniense do século V a.C. Nada mais estranho à nós do que a América dos Incas ou das sociedades indígenas do vale amazônico antes do Descobrimento.

O livro didático, mesmo com todas as reelaborações, ainda silencia violentamente outras histórias. De acordo com Circe Bittencourt, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria (BITTENCOURT, 2004, p. 71). Mesmo entendido em todos os seus aspectos e contradições, dos sujeitos que o fabricam até aos sujeitos que os consomem, o livro didático continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial. Ele é o veículo portador de um sistema de valores e de uma cultura, generalizando e tornando naturais temas que dizem respeito unicamente à classe dominante (Idem, 2004, p. 72-73). Não é à toa, portanto, que os livros didáticos, de forma geral, mantenham a invisibilidade das sociedades indígenas e de tantos outros grupos sociais ainda hoje.

De acordo com Circe Bittencourt, a representação dos indígenas no livro didático sempre foi constante a partir de 1860 (Idem, 2004, p. 80-81). Muito embora estereotipada em sua grande maioria, houve uma variação nessas representações, feita por autores que tinham obviamente pontos de vista diferente. É o caso do livro

publicado em 1900, *História do Brasil nas escolas primárias*, de João Ribeiro. Ao admitir os conflitos entre nativos e portugueses e destacar a importância de se entender as culturas indígenas, evitando generalizações e estereótipos, João Ribeiro era um contraponto na representação tradicional do indígena no livro didático (Idem, 2004, p. 82).

De forma geral, as representações sobre os indígenas nos livros didáticos fortaleciam a percepção que se tinha sobre os nativos: selvagens (ou seja, sem civilização), normalmente retratados em rituais antropofágicos, quando não, devorando algum missionário católico. A oposição entre o europeu e o indígena se fazia através do martírio dos padres católicos, considerados, nessa situação, como heróis. Com o fôlego que as teorias racistas ganharam no início do século XX, o indígena agora é visto nos livros didáticos como o degenerador da raça brasileira, que através da mestiçagem nos deixou como herança a indolência e a aversão ao trabalho (Idem, 2004, p.84). A representação dos indígenas nos livros didáticos segue o mesmo rumo das representações dessas sociedades em outros lugares, sejam revistas, livros, música ou jornais. Segundo Luís Donisete Grupioni, os livros didáticos “ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros” (GRUPIONI, 1995, p. 482). Segundo esse autor, existe um descompasso entre a produção da ciência de referência e o saber escolar. As sociedades indígenas são desconhecidas ou mal interpretadas pelos professores de escola para não-índios. Sobram estereótipos nos livros didáticos e uma visão romântica do indígena, visto como parte inicial da história e sem grandes contribuições para a construção da nação (a não ser na culinária e em algumas palavras que foram emprestadas do tupi).

Tanto os índios quanto os negros são evocados apenas no passado. Sua contemporaneidade é absolvida pelos livros didáticos. Ainda segundo Grupioni, o livro didático não problematiza a origem dos nativos americanos. Seu enfoque é no passado, onde o “índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico” (Idem, 1995, p. 487). Sendo retratados pela falta (sem leis, sem civilização, sem governo, sem escrita), as sociedades indígenas são descontextualizadas pelos manuais didáticos, ao mesmo tempo que os relatos dos viajantes muitas vezes *naturalizam* a visão do europeu conquistador. O exotismo que surge dessa falta de compreensão do Outro, traz à reboque o preconceito, que se manifesta, entre outras coisas, com a morte de um indígena incinerado por jovens em plena madrugada<sup>4</sup>.

---

4 Em 1997, o líder indígena Galdino de Jesus dos Santos, da etnia pataxó, foi queimado vivo por jovens da classe alta de Brasília. Em sua defesa, os jovens alegaram a não-intenção do homicídio, justificando o ato apenas por uma vontade de “dar um susto” em Galdino, que dormia no ponto de ônibus da cidade. Condenados em 2001, foram soltos em 2004, o que comprova a velha relação espúria entre poder judiciário e poder econômico.

Os livros didáticos tornam invisíveis as sociedades indígenas. Mesmo que os alunos sejam bombardeados com notícias sobre os “índios” nos jornais ou na internet, sua história no livro escolar é marcadamente pretérita, sem relação com o presente ou o futuro. O índio é representado de forma genérica (usam cocar, andam nus, comem peixe e farinha), ignorando-se a diversidade que existe entre as diferentes etnias e, principalmente, ignorando seus rituais, suas cerimônias, sua cosmologia ou suas relações de parentesco (Idem, 1995, p. 490).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUPRINDO DEMANDAS

*“O que eu tenho de índio / Vai compartilhar / Desilusões Triste, na floresta / Em que nasceu pra amar” (Djavan)*

O indígena continua caricaturado nos livros didáticos. E é uma caricatura presa no tempo. Eles estão na fundação de nossa história. Nada mais. Amigável colaborador da empresa mercantil portuguesa. Romantizado pelos poetas. Considerados em estado de degeneração pela *intelligentsia* que pensou o Brasil no século XIX. Espelho do mal provocado pela mestiçagem segundo as teorias raciais no início do século XX.

Parece que só recentemente, as sociedades indígenas começaram a reivindicar para si uma outra visão do não-índio. Afinal, nossa ignorância pode deixar “quase tudo escapar”, quando desconhecemos a riqueza da diversidade cultural dessas sociedades. Segundo John Manuel Monteiro, em suas últimas entrevistas, o surgimento de forças organizadas dentro do movimento indígena nos anos 1980 é um dos motivos principais pela quebra desses estereótipos formados em torno da representação do indígena.

A força desses movimentos indígenas (que contou com a colaboração decisiva de antropólogos e outros pesquisadores) chegou até a nossa Constituição de 1988. Nela, foram reconhecidos os direitos das sociedades indígenas e, acima de tudo, foi reconhecido o direito ao futuro desses povos. Garantia-se assim, segundo John Manuel Monteiro, a historicidade dessas sociedades. As demandas dos povos nativos do Brasil faziam a roda da história girar.

Em 1990 os professores indígenas de Rondônia encaminharam um documento ao senado federal pedindo “para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didático”. Na *Declaração de princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*, de 1991, escrita por professores indígenas, há a recomendação: “nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (GRUPIONI, 1995, p. 483).



Nesse sentido, as demandas geradas pelos próprios indígenas demonstram que a era do estereótipo deve ser superada. Se é necessário romper com a caricatura sedimentada durante séculos em relação à imagem do nativo, isso se deve em grande parte aos movimentos organizados das lideranças indígenas. E isso precisa chegar a não-índios. Afinal, como nos alertava o antropólogo francês no início, o grau de humanidade é aferido pelo nosso maior ou menor nível de preconceito em relação às sociedades indígenas.

A produção acadêmica ainda está distante da valorização da temática indígena. As universidades da região norte andam bem longe de pesquisas que se concentrem nesse tema. As escolas, mais distantes ainda. O livro didático, talvez o único livro que entre na casa de milhares de famílias no país, precisa ser repensado para que os indígenas sejam entendidos em seus próprios termos e para que saiam da invisibilidade a que estão confinados em nossa cultura.

Enquanto mantivermos a ênfase em um currículo de características explicitamente eurocêntricas, a invisibilidade indígena (ou a perspectiva eurocêntrica sobre essas sociedades) ainda continuará dentro de sala da aula e em toda a experiência do aluno no ambiente escolar. Da mesma forma que ao longo da história do Brasil procurou-se obliterar a presença indígena, seja nos discursos políticos ou intelectuais (intelectuais e instituições que negaram ou procuraram retirar o papel de sujeitos históricos das sociedades indígenas, principalmente a partir da constituição de uma ideia de Nação, no século XIX), manter uma orientação curricular que prescreve conteúdos fortemente influenciados por noções eurocêntricas, se constitui como um reforço para que as sociedades indígenas continuem marginalizadas, sem espaço para o entendimento da alteridade, e sem espaço para a discussão sobre pluralidades étnicas e culturais.

Estudar os povos indígenas em seus próprios termos, sem abordagens etnocêntricas em sala de aula, ao mesmo tempo em que se prescrevam conteúdos que lhes devolvam o estatuto de sujeitos atuantes na História, é um passo importante para uma prática docente que dialoga com a diversidade cultural e com o protagonismo indígena.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. *A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

BITTENCOURT, C. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*. In: *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101 – 132.

CARVALHO JÚNIOR, A. D. de. *Índios cristãos: poder, magia e religião na Amazônia colonial*. Curitiba: Editora CRV, 2017, 355 p.

GRUPIONI, L. D. B. *Livros didáticos e informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*” In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

IBGE. Censo Demográfico 2010. *Características gerais dos indígenas*. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996

LOPES DA SILVA, A. *Mito, razão, história e sociedade*. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

MONTEIRO, J. M. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

NADAI, E. *O ensino de História no segundo grau: Problemas, deformações e perspectivas*. Atas do Encontro Nacional de Prática de Ensino. V.II. São Paulo: FEUSP, 1983. 261-275.

\_\_\_\_\_. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. Revista Brasileira de História [São Paulo] 6.11 (set.1985/fev.1986): 99-116.

VARNHAGEN, F. A. *História Geral do Brasil (1854)*. 10 edição integral, São Paulo, Edusp, 1981, vol. 1, p. 30.

VON MARTIUS, C. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 6 (1845), pp. 389-411.