




A construção da narrativa histórica sobre os povos indígenas no Brasil Império: Análise do livro didático de Joaquim Manuel de Macedo (1838-1920)

Jonathan Vieira da Silva

Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob a orientação de Edson Hely Silva, com pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

 0009-0002-5724-8835

 <https://doi.org/10.28998/rchv15n30.2024.0007>

Recebido em 31/08/2024

Aprovado em 30/11/2024



A construção da narrativa histórica sobre os povos indígenas no Brasil Império: Análise do livro didático de Joaquim Manuel de Macedo (1838-1920)

RESUMO

Este artigo analisa a narrativa histórica sobre os povos indígenas presente no primeiro livro didático publicado com finalidade educacional no Brasil (1861) e utilizado pela escola D. Pedro II. O estudo examina a construção dessa narrativa e seu impacto na formação da consciência histórica dos estudantes da Educação Básica. A base teórica está centrada na educação histórica, explorando a relação entre narrativa, consciência histórica e a temática indígena. O trabalho fundamenta-se em autores como Jörn Rüsen (2010, 2014, 2022) e Maria Auxiliadora Schmidt (2015), que discutem o processo de ensino e aprendizagem de História. Além disso, pesquisas sobre os povos indígenas, como as de Maria Regina Celestina de Almeida (2010) e Edson Hely Silva (2015), foram essenciais para compreender a construção da narrativa histórica sobre os indígenas no final do Brasil Colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa histórica; Temática indígena; Consciência histórica

La construcción de la narrativa histórica sobre los pueblos indígenas en el Brasil Imperial: Análisis del libro didáctico de Joaquim Manuel de Macedo (1838-1920).

RESUMEN

Este artículo analiza la narrativa histórica sobre los pueblos indígenas presente en el primer libro didáctico publicado con fines educativos en Brasil (1861) y utilizado por la escuela D. Pedro II. El estudio examina la construcción de esta narrativa y su impacto en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes de Educación Básica. La base teórica se centra en la educación histórica, explorando la relación entre narrativa, conciencia histórica y la temática indígena. El trabajo se fundamenta en autores como Jörn Rüsen (2010, 2014, 2022) y María Auxiliadora Schmidt (2015), quienes abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Además, investigaciones sobre los pueblos indígenas, como las de María Regina Celestina de Almeida (2010) y Edson Hely Silva (2015), fueron esenciales para comprender la construcción de la narrativa histórica sobre los indígenas al final del Brasil Colonial.

KEYWORDS: Narrativa histórica; Temática indígena; Conciencia histórica

Introdução

O presente artigo explora a representação da Temática Indígena no primeiro livro didático de História, *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, cuja primeira edição foi publicada em 1861. Partindo da análise dessa obra, o estudo visa estabelecer um diálogo com a educação histórica, examinando a formação da disciplina de História na Educação Básica e o papel que esta desempenhou na construção de narrativas etnocêntricas sobre a população indígena.

Para atingir esse objetivo, é necessário contextualizar os dois objetos centrais deste estudo: a Temática Indígena nos manuais didáticos e a construção das narrativas históricas que moldam a cultura histórica do primeiro livro didático. A análise desses objetos revela como os indígenas foram representados no ensino de História na escola Dom Pedro II e como essas narrativas contribuíram para a perpetuação de noções etnocêntricas sobre a população indígena em escolas não-indígenas

A Temática Indígena está profundamente conectada aos currículos, às práticas pedagógicas e aos diversos espaços de formação e atuação dos professores. Neste contexto, torna-se essencial distinguir entre três conceitos chave: Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Ensino da Temática Indígena. Enquanto a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena estão diretamente vinculadas aos saberes tradicionais, à ancestralidade e aos processos de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas, o Ensino da Temática Indígena refere-se à construção e disseminação de narrativas históricas sobre os povos indígenas nos contextos educacionais formais.

Compreender o Ensino de História como um processo de formação da identidade humana é crucial para o estudo das narrativas sobre os povos indígenas. De acordo com Jörn Rüsen (2010), a aprendizagem histórica é um processo mental que constrói sentidos sobre a experiência do tempo através de narrativas históricas. Esse processo é fundamental para a formação de uma consciência histórica que desafie as narrativas tradicionais e etnocêntricas presentes nos livros didáticos.

Os fundamentos teóricos que sustentam a análise da Temática Indígena nos livros didáticos baseiam-se nas produções que investigam a compreensão das narrativas históricas no ensino de História. Autores como Jörn Rüsen (2010, 2012, 2017, 2022), Ana Claudia Urban (2009) e Maria Auxiliadora Schmidt (2014) discutem amplamente os processos de ensino e aprendizagem da História, além de suas

influências na formação da cultura histórica. Paralelamente, estudos de Maria Regina Celestina de Almeida (2010) e Edson Hely Silva (2015) proporcionam uma análise crítica das representações dos povos indígenas, evidenciando conceitos etnocêntricos presentes em obras como a de Macedo (1871).

As narrativas históricas moldam a consciência histórica, visto que a consciência é todo o processo com o qual entendemos o tempo, “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rüsen, 2010, p. 37).

De acordo com Rüsen (2010), as narrativas históricas desempenham um papel central na formação da consciência histórica, que é definida como um conjunto de operações mentais que caracterizam o pensamento histórico e sua função na cultura humana. As narrativas não apenas registram o passado, mas também influenciam como o presente é compreendido, afetando a construção de identidades culturais e sociais.

Assim, analisar a Temática Indígena no campo da educação histórica requer um olhar além de seu uso restrito no século XIX. É necessário entender como essas narrativas serviram de base para a construção de uma cultura histórica permeada por representações etnocêntricas dos povos indígenas nos livros didáticos da Educação Básica. Este artigo, portanto, propõe uma análise crítica desse processo, dividida em quatro partes.

Este artigo está dividido em quatro partes principais. A primeira parte explora as distinções entre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Ensino da Temática Indígena. A segunda parte discute a relação entre as produções do período colonial com o desenvolvimento das narrativas históricas. A terceira parte examina as estruturas que moldam a narrativa histórica e sua conexão com a formação da consciência histórica. Por fim, a quarta parte realiza uma análise detalhada do livro de Macedo, na edição de 1871, destacando os elementos etnocêntricos presentes na narrativa histórica do período imperial.

Educação indígena, Educação Escolar Indígena e Temática Indígena: reflexões sobre o ensino e pesquisa sobre os povos indígenas

Os povos indígenas do Nordeste foram historicamente negligenciados pelos etnólogos brasileiros. Como aponta João Pacheco de Oliveira, “Os povos indígenas do

Nordeste não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros” (Oliveira, 1998, p. 47). Esse desinteresse evidenciava uma clara invisibilidade das pesquisas sobre essas comunidades, reforçada por crenças equivocadas de que os indígenas nordestinos já haviam sido assimilados, aculturados, regionalizados ou mestiçados. Esse processo de apagamento não se limitou à antropologia, mas permeou também a história e outras ciências sociais, revelando uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre esses povos e a necessidade de uma nova abordagem na compreensão das suas culturas e histórias.

No artigo “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”, Oliveira (1998) analisa esse fenômeno de negligência à luz das influências do evolucionismo americano e do estruturalismo francês, que dominavam a antropologia brasileira da época. Ele sugere que a falta de interesse dos etnólogos em estudar os povos indígenas do Nordeste poderia ser atribuída à dificuldade de estabelecer uma distintividade cultural clara nesses grupos, algo que era essencial para a pesquisa etnológica tradicional. Mesmo com o desenvolvimento das técnicas de etnohistória, os indígenas nordestinos foram frequentemente considerados menos “puros” ou “autênticos” em relação aos grupos de outras regiões, o que contribuiu para a sua marginalização e para a perpetuação de narrativas colonialistas que obscurecem suas complexas realidades.

Edson Silva (2015), em sua pesquisa sobre a produção acadêmica referente aos povos indígenas do Nordeste, destaca uma mudança significativa de perspectiva a partir da década de 1990, impulsionada pela publicação do livro *Histórias dos Índios no Brasil*, de Manuela Carneiro da Cunha. A partir deste momento, emerge um novo paradigma conhecido como “Nova História Indígena”, que promove um esforço consciente para revisitar e reescrever a história dos povos indígenas do Brasil. Essa nova abordagem desafia as narrativas etnocêntricas, que consideravam os indígenas como figuras secundárias na construção da nação, e incentiva a valorização da diversidade cultural e histórica dos povos indígenas como sujeitos ativos em sua trajetória.

A transformação nos processos de escrita da história dos povos indígenas está diretamente ligada à adoção de novos conceitos para compreender as relações entre indígenas e não indígenas. Termos como “aculturação” e “assimilação”, anteriormente utilizados de forma indiscriminada, passaram a ser criticados por seu caráter etnocêntrico e sua incapacidade de refletir a sociodiversidade indígena. Essa crítica é

sustentada pelo aumento no número de autodeclarados indígenas nos censos do IBGE, que expõem a inadequação de conceitos simplistas para capturar a complexidade da identidade indígena. Além disso, tais termos não consideram a luta dos povos indígenas por reconhecimento, terra e direitos, que continuam a moldar suas relações com o Estado e a sociedade brasileira.

Segundo Silva e Benites (2023), a “Nova História Indígena” se caracteriza por dois processos de mudança principais. O primeiro é teórico, incidindo sobre as transformações na prática da escrita histórica e antropológica, que agora reconhecem os indígenas como protagonistas de sua própria história. O segundo processo é a mobilização dos próprios povos indígenas, especialmente a partir da década de 1970, quando o movimento indígena ganhou força e influenciou diretamente as novas produções acadêmicas. Essas mudanças promoveram um diálogo interdisciplinar entre História e Antropologia, reforçando a ideia de que a cultura é um produto de processos históricos dinâmicos e contínuos. Como afirmam Silva e Benites (2023), “a ‘nova história indígena’ é crucial para revisitar e confrontar temas que a historiografia tradicional reservou aos povos indígenas, redefinindo seu papel na história do Brasil como mais do que meros coadjuvantes no processo de colonização” (Silva; Benites, 2023, p. 208).

Com o avanço das novas produções acadêmicas na década de 1990, tornou-se possível garantir, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, uma educação diferenciada para a população indígena. Essas legislações asseguram um currículo próprio para as escolas indígenas, que são bilíngues e específicas para as comunidades indígenas. A partir dessas garantias constitucionais, os estudos sobre os processos educacionais dos povos indígenas começaram a ser desenvolvidos a partir de três perspectivas distintas: a Educação Indígena (EI), a Educação Escolar Indígena (EEI) e o Ensino da Temática Indígena (ETI). Essas abordagens norteadoras oferecem diferentes formas de entender o papel da educação no fortalecimento das identidades indígenas e na promoção da diversidade cultural.

A **Educação Indígena (EI)** reconhece que todas as sociedades possuem processos próprios de ensino e aprendizagem de conhecimentos, visando à perpetuação, reprodução e/ou mudança de costumes, práticas e formas de compreensão do mundo. Esse modelo de educação está intrinsecamente vinculado à sociodiversidade indígena e é orientado pelo bem-estar tanto do indivíduo quanto de

seu povo. Como observa Luciano/Baniwa (2006):

O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para o seu povo. Ser um bom xavante, um bom guarani, um bom baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa. Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é a vida pedagógica (Luciano, 2006, p. 131).

A segunda perspectiva é a da **Educação Escolar Indígena (EEI)** a qual, por sua vez, tem uma trajetória historicamente associada aos ideais de civilização durante o período colonial, inicialmente servindo aos interesses da Coroa Portuguesa e à Igreja Católica. A Companhia de Jesus foi pioneira na implementação da EEI no Brasil, estabelecendo escolas que buscavam cristianizar e modificar os comportamentos indígenas. Essa relação foi marcada pela tentativa de cristianização dos chamados "gentios" dentro do contexto do sistema colonial. Tal conversão era fundamentada na imposição da língua e na alteração de hábitos, comportamentos e expressões que remetesse às suas comunidades. De acordo com Meireles (2020):

Foram criadas escolas para a alfabetização de meninos indígenas, ainda no século XVI. Primeiramente na capital Salvador e posteriormente em São Vicente (SP) e Espírito Santo. Essas escolas tinham o objetivo de converter o índio, chamado de gentio, à fé católica (Meireles, 2020, p. 402).

No período Pombalino¹, o Marquês tinha a intenção de assimilar e integrar a população indígena. Nesse sentido, "seu objetivo era transformar as aldeias em vilas e lugares portugueses, e os índios aldeados em vassalos do Rei, sem distinção alguma em relação aos demais" (Almeida, 2010, p. 94). A educação dos povos indígenas, anteriormente sob o domínio dos Jesuítas, passou ao controle da Coroa Portuguesa. Nesse contexto, diversas leis foram promulgadas por Pombal, modificando o sistema

¹ Período a partir de 1750, em que o Marquês de Pombal é nomeado pela Coroa Portuguesa como 1º ministro do Brasil.

educacional brasileiro², no que diz respeito aos indígenas, com ênfase na integração e assimilação.

A integração visava incentivar o casamento entre índios e não índios, enquanto a assimilação buscava a incorporação dos costumes indígenas aos da coroa portuguesa, com o objetivo de alinhar-se a um projeto de defesa territorial em prol da Coroa Portuguesa, contra as invasões de outras potências europeias. De acordo com Almeida (2010):

A retirada do poder temporal dos jesuítas e sua posterior expulsão somavam-se a essas medidas para incentivar a presença dos não índios nas aldeias e introduzir nelas a administração leiga, na figura dos Diretores de índios. Coerente com os princípios do Iluminismo, que orientava as propostas políticas do período, a ideia de civilização para os índios passava a preponderar sobre a de catequese. A substituição de religiosos por leigos na administração das aldeias era condizente com as novas tendências. Além disso, convém lembrar que, na avaliação de Pombal, os jesuítas constituíam uma das principais forças políticas que desafiavam o poder monárquico e deveriam ser extirpadas (Almeida, 2010, p. 97).

Com a Proclamação da República, os indígenas passaram a ser tutelados pelo novo órgão de fiscalização, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o qual, desde sua fundação, estava vinculado ao Ministério do Trabalho. O SPI desempenhou o papel de tutela dos povos indígenas, com a proposta de integrá-los à nação. Nesse contexto, a integração buscava transformar os indígenas em trabalhadores, refletindo uma perspectiva que associava a cidadania à participação econômica e ao trabalho remunerado. De acordo com Medeiros (2018):

[...] o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentemente a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto (Medeiros, 2018, p. 11).

Entre as décadas de 1950 e 1970, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi

² Mediante o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

submetido a um processo de escrutínio de suas operações em todos os estados brasileiros, sendo alvo de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI). Estas comissões tinham como objetivo investigar todas as irregularidades, omissões e denúncias feitas pelos povos indígenas contra o SPI. De acordo com o relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), responsável por investigar os crimes cometidos contra os povos indígenas no período de 1948 a 1988.

Foram realizadas a CPI de 1955, e, na Câmara, as de 1963, 1968 e 1977. Em 1967, houve uma CPI na Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul e, no mesmo ano, uma comissão de investigação do Ministério do Interior produziu o Relatório Figueiredo, motivo da extinção do SPI e criação da Funai (Brasil, 2014, p. 208).

O relatório Figueiredo revelou as atrocidades cometidas por agentes do SPI, cuja divulgação na imprensa gerou um intenso debate nacional e internacional sobre o Brasil, resultando até mesmo em sua condenação no II Tribunal de Russel (1967)³. Essas condenações evidenciam que, no cenário internacional, existia um apoio para a efetivação dos direitos humanos, estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Apesar da implementação de ditaduras civis-militares em vários países da América Latina durante as décadas de 1960 a 1990, o movimento indígena, apoiadores não indígenas e organizações de direitos humanos conseguiram intermediar garantias e promover debates sobre os direitos dos povos indígenas. No campo educacional, o movimento indígena lutava pela garantia de acesso à educação formal e pela exigência de que essa educação fosse específica e diferenciada, levando em consideração as necessidades e particularidades culturais de cada comunidade indígena.

Essas demandas foram oficialmente reconhecidas na Constituição Federal Brasileira (CFB), especificamente no artigo 210, inciso II, que garante que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). No entanto, ainda havia um longo caminho

³ “O primeiro Tribunal Russell foi criado pelo filósofo britânico Bertrand Russell, para julgar os crimes cometidos na Guerra do Vietnã, cuja declaração constitutiva foi aprovada em Londres, em 15 de novembro de 1966, e a primeira sessão ocorreu em Estocolmo, no dia 12 de maio de 1967, sob a presidência de Jean Paul Sartre. [...] A segunda edição deste Tribunal foi presidida por Lelio Basso, senador italiano do Partido Socialista, que havia participado ativamente da primeira. Desta feita, o objetivo foi julgar as violações de direitos humanos impetradas pelas ditaduras na América Latina. Ambos não possuíam legitimidade legal para realizar julgamentos, mas se constituíram como tribunais de opinião” (De Fátima; Ferreira, 2016, p. 95).

a percorrer para que esse ensino pudesse ser efetivamente implementado de maneira concreta nas aldeias indígenas.

A Educação Escolar Indígena (EEI) tem seu desenvolvimento intrinsecamente vinculado aos povos indígenas e em conformidade com suas tradições, temporalidades, culturas, ancestralidades e especificidades. Portanto, a formação de professores destinados a lecionar nas escolas indígenas requer um processo de formação intercultural, com ênfase nos conhecimentos e saberes dos próprios povos indígenas.

A terceira perspectiva sobre o ensino e pesquisa dos povos indígenas no Brasil se refere ao **Ensino da Temática Indígena (ETI)**, voltado para a educação básica em escolas não-indígenas. A abordagem das escolas não indígenas em relação à temática indígena adquire maior destaque a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A promulgação dessa legislação destaca a existência de uma lacuna na formação dos estudantes da educação básica no que tange aos povos indígenas. O fato de ser necessária uma lei para compelir os professores a incluírem o estudo dos povos indígenas evidencia, por si só, a deficiência existente na formação básica nesse aspecto.

Como a lei evidencia a obrigatoriedade da inclusão dos povos indígenas no componente curricular de História, tornou-se imperativo analisar como os povos indígenas estavam sendo narrados no ensino de História. Nesse sentido, é fundamental compreender a relação entre a prática da ciência histórica e a forma como a história é ensinada no contexto escolar, estabelecendo um diálogo entre o ensino de História e a Ciência Histórica.

Embora a Lei 11.645/2008 represente um avanço ao obrigar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o impacto de narrativas tradicionais como a de Macedo ainda é perceptível. A representação dos indígenas como bárbaros ou passivos na construção da nação continua a influenciar materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Essas três perspectivas – **Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Ensino da Temática Indígena** – representam um avanço na forma como a educação e a pesquisa sobre os povos indígenas são conduzidas no Brasil. Elas refletem um esforço contínuo para garantir uma educação que seja inclusiva, intercultural e que promova o reconhecimento dos direitos e da sociodiversidade dos povos indígenas.

A Temática Indígena na construção da disciplina de História na Educação Básica: a produção de Joaquim Manoel de Macedo (1838-1920)

O currículo da Escola Dom Pedro II, desde o primeiro regulamento de sua criação em 1838, incluía a disciplina de História, conforme atestado pelo regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, que previa duas lições por semana. Nesse contexto, é necessário estabelecer uma relação entre as narrativas sobre os povos indígenas produzidas nas salas de aula não indígenas e as narrativas históricas sobre os povos indígenas, criando uma relação em que a cultura histórica possa ser analisada a partir dessa produção didática.

Nesse sentido, o material didático produzido para ser utilizado nas aulas de História tornou-se o acervo ideal para compreender o processo de formação de estudantes da educação básica sobre os povos indígenas. De acordo com Arlete Medeiros Gasparette (2011), o ensino superior no Brasil, durante o período monárquico, era composto por uma elite formada até 1850 em Coimbra e outra formada no Brasil após 1850. Esse grupo, letrado, representado por elites e intelectuais formados em jornalismo, direito, pedagogia e outras áreas, constituía um segmento que, a partir da segunda metade do século XIX, passou a se interessar pela instrução pública.

O início da História como disciplina escolar foi norteador por uma elite que se ocupava de diversos ofícios e buscava intelectualizar a nova geração, gerando um crescente interesse na instituição pública. Assim, em um Brasil majoritariamente pobre e iletrado, uma elite intelectualizada dedicava-se à formação dos jovens e das novas gerações. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) fazia parte desse cenário. Com um currículo vasto, ele desempenhou funções de professor, escritor, médico e político. Foi o primeiro professor de História do Colégio D. Pedro II, membro ativo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e autor do primeiro livro didático de História.

Entre suas obras mais conhecidas destaca-se *A Moreninha*, publicada em 1844. Como demonstram os estudos de Rafael de Almeida Bosisio (2009), a produção de Macedo reflete seu papel como precursor do romantismo brasileiro. Sua escrita dialogava com os anseios do Segundo Reinado, buscando articular ideais de nação e civilização:

Em toda a obra de Joaquim Manuel de Macedo existe a descrição da sociedade e de seus costumes explicitamente favoráveis à civilização e contra a barbárie, em que os tipos que nela aparecem procuram se inserir no ideal civilizatório do Segundo Reinado. De acordo com

essa idealização, era escassa a presença dos escravos nos romances, já que estes significavam a grande contradição até então vigente – uma sociedade que buscava a civilização, mas, ao mesmo tempo, convivia com o cancro da escravidão, que representava a barbárie. Enfim, aparecem descritos os costumes e os tipos da “boa sociedade imperial” (Bosisio, 2009, p. 164).

Nesse sentido, a análise do espaço ocupado pelos povos indígenas na obra de Joaquim Manuel de Macedo é central para compreender a sociedade imperial. Essa sociedade buscava projetar-se como moderna, ao mesmo tempo em que se sustentava sobre a força de trabalho escravizada. Assim, a reflexão sobre os povos indígenas no período imperial implica examinar as narrativas que os idealizavam como símbolos de pureza ou como obstáculos à civilização. De acordo com Lilian Moritz Schwarcz (2018),

É num momento significativo da trama que Tibiriça, índio converso da tribo Guaianá, tenta convencer seu sobrinho rebelado, Jagoanharo, acerca das vantagens do mundo europeu. É assim que a literatura vai cedendo espaço ao discurso oficial, sendo o indígena transformado num modelo nobre, mesmo que como o grande perdedor nessa gênese do Império. Como um exemplo a ser seguido, o indígena surgia como um héroi e vítima de um processo que o atropelava. Nascido livre, ele é morto em liberdade para a liberdade. Como um “fardo da civilização” o Império se impunha por meio da representação do indígena, mas, também, sobre o indígena: sua grande vítima (Schwarcz; Starling, 2018, p. 287).

Então, os indígenas eram situados dentro da sociedade imperial, como herois ou como aborígenes indomáveis, tendo uma narrativa marcada pela compreensão etnocêntrica da identidade dos povos indígenas. Esse indígena era o que deveria ser combatido, colocado nas narrativas como bárbaro e incivilizado, motivando campanhas para sua catequização e inserção na sociedade imperial. Então, para Schwarcz (2018), o romantismo do período imperial

Não foi apenas um projeto estético, mas antes um movimento cultural e político, profundamente ligado ao nacionalismo, ao desejo de independência cultural e à monarquia. Atacados de frente por historiadores como Varnhagen, que os chamava de “patriotas caboclos”, os indígenas brasileiros tiveram sucesso na imposição da representação romântica do indígena como símbolo nacional. É significativa, também, a resposta de Magalhães ao grande historiador do Império. Acusado de ser fantasioso, é desta maneira que reage o protegido do imperador: “A Pátria é uma ideia, representada pela terra em que nascemos”. Fazendo da literatura um exercício de patriotismo, esse gênero ganharia lugar oficial nos planos do Estado. Imagem ideal, o indígena romântico encarnava não só o mais autêntico como o mais nobre, intentando construir um passado honroso. Por oposição aos africanos, que lembravam a vergonhosa

instituição escravocrata, o indígena permitia selecionar uma origem mítica e estetizada. A natureza brasileira também cumpria função paralela: se não tínhamos castelos medievais ou igrejas renascentistas, possuíamos o maior dos rios, a mais bela vegetação. Entre palmeiras, abacaxis e outras frutas tropicais, aparecia representado o monarca, o Estado e a nação, destacando-se a exuberância de uma natureza sem igual (Schwarcz; Starling, 2018, p. 288).

O objetivo do ensino de História no Colégio Dom Pedro II e na obra de Joaquim Manuel de Macedo estavam intrinsecamente ligados à construção de uma identidade nacional, conforme as concepções de nação e cidadania defendidas no período. De acordo com Arlette Medeiros Gasparello (2011), esse propósito é evidente na narrativa histórica presente em seu livro.

A publicação do primeiro volume da História geral do Brasil, em 1854, marcou o início da produção historiográfica brasileira segundo critérios metodológicos modernos, associados aos princípios de uma história metódica com base em fontes documentais. Sua obra tornou-se o referencial maior na elaboração de livros didáticos que serviram à divulgação da história da nação segundo os parâmetros monarquistas da elite no poder e das instituições que respaldavam esse modelo, como o IHGB e o Colégio de Pedro II. Começaram então a ser delineadas, no círculo de intelectuais ligados ao Instituto, duas importantes funções que, embora diferenciadas em método e objetivos, complementavam-se na perspectiva dos fins a que estavam associadas, voltados para a construção de uma identidade brasileira fundamentada em uma interpretação do nosso passado colonial. Na elaboração da história oficial, legitimada socialmente, exerceram o seu papel: o historiador – sem adjetivos – e o historiador didático – que escrevia livros de História para o ensino. A História geral do Brasil do historiador reconhecido pelo IHGB forneceu, além de uma concepção historiográfica moderna, um roteiro para o discurso da nação identificada com o Império (Gasparello, 2011, p. 475).

De acordo com Rüsen (2010), a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática ao longo do tempo. Essa narrativa está vinculada à nossa orientação temporal e possui as seguintes qualidades:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.

- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (Rüsen, 2010, p. 97).

Conforme Rüsen (2010), a narrativa histórica tem a função de orientar a vida prática por meio da evocação de memórias e da estabilização da identidade de seus autores e ouvintes, com a finalidade de criar perspectivas futuras. Essa função da narrativa pode ser realizada de quatro modos distintos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Quadro I: TIPOLOGIA DA NARRATIVA HISTÓRICA

	Memória de	Continuidade como	Identidade pela	Sentido de tempo
Narrativa Tradicional	Origens – constituindo os presentes modos de vida	Permanência dos modos de vida originalmente constituídos	Afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão	Ganho de tempo no sentido de eternidade
Narrativa exemplar	Casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta	Validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	Generalização de experiência do tempo transformando-as em regras de conduta	Ganho de tempo no sentido da extensão espacial
Narrativa Crítica	Desvios problematizando os presentes modos de vida	Alteração das ideias de continuidade dadas	Negação de determinados padrões de identidade	Ganho de tempo no sentido de ser um objeto de julgamento
Narrativa genética	Transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados	Desenvolvimento em que os modos de vida mudam, a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	Mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição	Ganho de tempo no sentido da temporalidade

Fonte: (Rüsen, 2010, p. 98)

Cada um desses modos de narrativa histórica desempenha um papel fundamental na formação da consciência histórica e na construção da identidade

individual e coletiva. Ao integrar esses modos em sua obra, Joaquim Manuel de Macedo contribuiu para a educação histórica na Escola D. Pedro II, ajudando a forjar uma “identidade nacional” nos moldes do Império.

Joaquim Manuel de Macedo estava inserido em um ambiente intelectual diretamente conectado aos projetos do Estado imperial. Como professor no Colégio Dom Pedro II e membro do IHGB, Macedo dialogava com figuras como Francisco Adolfo de Varnhagen e Gonçalves Dias, cujas obras também reforçavam o ideal de civilização e progresso.

A obra de Joaquim Manuel de Macedo, juntamente com a literatura do período imperial, marcada pelo indianismo, aliada às narrativas históricas de Varnhagen, colaborou para a criação de uma narrativa tradicional sobre os povos indígenas. Essa narrativa influenciou a consciência histórica e marcou a cultura histórica do Brasil.

A relação entre a imagem mítica dos indígenas e o desenvolvimento da literatura brasileira é marcada pela tentativa de unificar o Brasil por meio de um sentimento nacionalista. Essa influência pode ser percebida nos romancistas do período imperial, que buscavam criar uma visão hegemônica dos indígenas, apoiada pelo imperador, conforme aponta Philippe Luiz Trindade de Azevedo (2020):

Um dos grandes investimentos do monarca à “política literária” defendida pelo Estado brasileiro, fora o apoio aos criadores (Manuel de Araújo Porto Alegre, Gonçalves Dias e Joaquim Manoel de Macedo) da revista *Guanabara* (1850), assim como, o patrocínio à Magalhães para a publicação da *Confederação dos Tamoios* (1856) (AZEVEDO, 2020, p. 87).

A relação entre Macedo e outros intelectuais era fortalecida por iniciativas como a revista *Guanabara*, financiada pelo imperador, que promovia uma literatura nacionalista alinhada aos interesses do governo. Esse suporte não apenas consolidava a carreira de escritores como Macedo, mas também orientava o conteúdo disseminado nas escolas, com ênfase em uma narrativa histórica que legitimasse o papel do Estado e marginalizasse os povos indígenas.

Dessa forma, a construção da narrativa histórica sobre os povos indígenas era coordenada por historiadores, romancistas, intelectuais e membros do IHGB, que formavam uma elite patrocinada pelo Imperador com o objetivo de criar uma identidade nacional. Para isso, utilizava-se a imagem mítica do índio, colaborando com

a narrativa tradicional. De acordo com a tabela de Rüsen, essa narrativa atrelava a memória às origens do Brasil, evocando o **índio** como símbolo do belo, do natural ou, conforme Laura Nogueira de Oliveira (2000), recorrendo a ele para reforçar um antilusitanismo.

Assim, autores como Gonçalves Dias (1823–1864), Adolfo de Varnhagen (1816–1878) e Joaquim Manuel de Macedo compuseram a criação da narrativa tradicional sobre os povos indígenas. Essa construção perpetuou visões estereotipadas e românticas, além de afirmar padrões culturais que marcaram profundamente o ensino da temática indígena no Brasil.

Então as tipologias da narração ficaram presentes nos livros didáticos, nas formas como interpretamos o passado e nos orientamos para o futuro. De acordo com Rüsen (2010), além de a tipologia da narração influenciar a consciência histórica, o livro didático é essencial para a percepção histórica. Segundo o autor:

A utilidade de um livro didático para a percepção histórica depende essencialmente de três características:

- da maneira em que se apresentam os materiais.
- da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos.
- da pluriperspectividade da apresentação histórica (Rüsen, 2010, p. 119).

Para que um livro didático seja útil na compreensão da percepção histórica, ele deve apresentar as diferenças e as formas como as múltiplas sociedades interagem com o passado. É fundamental evidenciar a experiência das sociodiversidades ao interagir com o passado, partindo de várias perspectivas da História. De acordo com Rüsen (2010), é através da demonstração de que o mesmo fato histórico pode afetar diversas sociedades de formas diferentes, e até mesmo contraditórias, que o livro cumpre sua função de despertar a opinião argumentativa dos estudantes.

A relação entre Narrativa Histórica, Consciência Histórica e Cultura Histórica.

As narrativas são para nos fazermos inteligíveis. A utilização da linguagem para um relato convincente percorre por três competências: competência da experiência, competência da interpretação e competência da orientação, englobando a forma, o conteúdo e a função da narrativa.

A competência da experiência descreve a capacidade de uma pessoa de

compreender e interpretar a situação histórica: “Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente” (Rüsen, 2010, p.59). A competência da experiência é formada por três dimensões: a dimensão da experiência vivida refere-se à experiência direta de uma pessoa com os eventos históricos, ou seja, a vivência pessoal. A dimensão da experiência transmitida refere-se à experiência socializada de geração em geração, seja mediante as chamadas tradições, narrativas contadas pelos pais ou avós, ou outras formas de compartilhamento sociocultural. A dimensão da experiência reflexiva refere-se à capacidade de uma pessoa de refletir criticamente sobre a própria experiência e a experiência socializada, a de integrá-las em uma compreensão mais ampla da realidade histórica. A competência da experiência é fundamental para o estudo e a compreensão da História, pois possibilita que uma pessoa se coloque no lugar de outras pessoas em outras épocas e contextos, e assim compreenda suas motivações, valores e crenças. Além disso, a competência da experiência também é importante para a construção de uma identidade sociocultural, uma vez que a nossa compreensão da história molda a nossa compreensão de nós mesmos e do nosso lugar no mundo.

De acordo com Rüsen (2010), competência de interpretação se refere à habilidade de interpretar e compreender a significância dos eventos históricos e as relações com outros eventos e fenômenos. “Esta competência é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo” (Rüsen, 2010, p. 60).

A competência de interpretação é composta por três dimensões: a dimensão do sentido refere-se à capacidade de identificar e compreender o significado dos eventos e fenômenos históricos, bem como a sua relação com outros aspectos da vida humana, como valores, crenças, ideias e instituições. A dimensão do contexto refere-se à habilidade de situar os eventos históricos nos contextos sociais, políticos, econômicos e socioculturais, a fim de compreender as causas e consequências. A dimensão da perspectiva refere-se à habilidade de reconhecer as diferentes perspectivas e interpretações dos eventos históricos e avaliar as implicações para a compreensão da situação histórica.

Em resumo, a competência de interpretação é essencial para a compreensão da História, pois possibilita análises mais profundas e críticas dos eventos e fenômenos históricos, considerando os significados e contextos, bem como as diferentes

perspectivas a serem adotadas para compreendê-los.

A competência de orientação se refere à habilidade de utilizar o conhecimento histórico para orientar e guiar a ação humana no presente e no futuro. A competência de orientação utiliza-se da interpretação e da experiência para orientar sua ação, “articulando a identidade com o conhecimento histórico” (Rüsen, 2010, p. 60). A competência de orientação é composta por três dimensões: a dimensão da crítica refere-se à habilidade de avaliar criticamente o presente e o futuro a partir do conhecimento histórico, identificando problemas e desafios a ser enfrentados. A dimensão da visão refere-se à habilidade de projetar uma visão de futuro orientada pelos valores e princípios aprendidos com a história, bem como pelas necessidades e aspirações das pessoas e das sociedades. A dimensão da responsabilidade refere-se à habilidade de assumir a responsabilidade pela construção de um futuro melhor, considerando as lições aprendidas com a história e as necessidades e aspirações das pessoas e das sociedades.

Em resumo, a competência de orientação é importante para a compreensão da história, possibilitando que sejam identificados os desafios e as oportunidades do presente e do futuro, e sejam criadas visões e estratégias para enfrentá-los. Além disso, a competência de orientação também é fundamental para a construção de uma sociedade justa e sustentável, para que sejam tomadas decisões mais informadas e responsáveis, com base no conhecimento histórico.

As competências de interpretação, experiência e orientação são fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que as escolhas que fazemos no presente são influenciadas pelo passado, tornando-se um guia para nossas decisões futuras. Ao compreender o passado de forma crítica e reflexiva, o indivíduo é capaz de contextualizar eventos e processos históricos, compreendendo como as diferentes narrativas históricas são construídas e utilizadas para diferentes propósitos, possibilitando uma compreensão mais completa do processo de desenvolvimento humano ao longo do tempo, bem como dos desafios e oportunidades apresentados no presente e no futuro.

O desenvolvimento das competências históricas é fundamental para a construção de uma consciência crítica-genética, essencial para a tomada de decisões em uma perspectiva humanista e intercultural. Neste sentido, cabendo explorar as tipologias da consciência histórica e a influência da cultura histórica e sua transitoriedade.

A consciência histórica é inerente ao ser humano, intermediada pelo processo de interpretação, experimentação e orientação. E se apresenta em quatro tipos: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética, podendo ser cada um dos tipos “utilizado como um instrumento ideal-típico para a análise e a interpretação de processos concretos de aprendizado” (Rüsen, 2010, p.45). De acordo com o autor:

Tradicional: Exemplo da propaganda de cerveja: quanto mais velho, melhor. O tempo muda, mas as coisas boas sobrevivem às mudanças. Busque estes elementos que não mudam. A permanência faz sentido.
Exemplar: A história é a mestra da vida. A história é a filosofia contada por exemplos. Esse tipo de formação da consciência histórica supõe que o sujeito possua uma competência lógica de distinguir regras gerais e aplicar em casos específicos. A mudança é irrelevante.
Genético: A mudança faz sentido. Tempo da modernidade. Absolutamente decisivo na subjetivação de sua identidade. Autodefinição. Desenvolvimento. Melhoria. Progresso Crítico: Negação. Tempo da pós-modernidade. Desmontar os tipos previamente dados. Abre espaço para inovação (RÜSEN, 2016, pp. 29–30).

A tipologia da consciência foi explorada por Rüsen (2016), afirmando, nas observações que realizou, que os/as professores/as utilizavam uma forma de ensinar priorizando uma tipologia exemplar. Na sequência, seguem os diferentes tipos de consciência histórica, com uma breve explanação sobre eles.

Na forma tradicional, é compreendido o tempo como uma continuidade do passado para o presente, as tradições são o que definem a identidade histórica e, mediante a mesma, é respaldado o senso de verdade. Na consciência exemplar, as regras morais aparecem em primeiro lugar nas tomadas de decisões, e “implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais” (Rüsen, 2016, p.65). O passado é visto como um espelho nas relações morais, influenciando o presente do indivíduo.

O terceiro tipo de consciência é a crítica, que é a negação dos conceitos preestabelecidos, é uma ruptura com o sentido da continuidade do passado para o presente. Conforme essa definição, significa que a partir da História ocorre uma ruptura com a consciência tradicional e exemplar, pois as duas representam uma continuidade temporal. De acordo com Rüsen (2010, p.67) “as narrações deste tipo formulam pontos de vistas históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros.” O tipo crítico de narração começa a se aproximar do conceito de interculturalidade defendido em nosso estudo, pois representa um

rompimento com a história tradicional dos povos originários.

A última tipologia da consciência é a genética, sendo a compreensão que os valores morais são alterados com o tempo, porém permanecem em essência. É possibilitar “que a História faça parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro” (Rüsen, 2010, p.69) De acordo com Börries (2018) “as linhas do passado permanecem no presente, apesar das mudanças”.

A influência na consciência histórica mediata pelas competências é socializada pela linguagem, seja escrita ou oral, e pelo conjunto simbólico norteando a nossa sociedade: esse conjunto é denominado de cultura histórica. De acordo com Börries (2018), a produção de materiais, como livros, filmes, programas e outros, e o consumo desses materiais, são produtos da cultura histórica e como produtos estão em jogo também questões de poder e questões de economia.

A cultura histórica representa mais do que o ambiente escolar, o ensino e aprendizagem formal da história. A cultura histórica revela a história nas criações de imagens, nos monumentos das praças, nas escolhas dos vídeos do *Tiktok*, na convivência social, nas campanhas publicitárias e nas demais decisões do dia-a-dia. Rüsen dimensionou a cultura histórica em estética, política e cognitiva, pois se apresenta de diferentes meios e de diferentes posições e classes sociais. Esse dimensionamento “ganha perfis claros com essa distinção e fica ainda mais claro quando se considera a relação recíproca e diferenciada entre essas três dimensões” (Rüsen, 2022, p. 29).

A dimensão estética “se faz presente no teatro, na literatura, nas novelas, romances, filmes, músicas, arquitetura, pinturas, enfim, tanto nas artes como também em práticas folclóricas e nos elementos das tradições populares que portam modelos explicativos da realidade” (Lima, 2022, p. 40). A dimensão política da cultura histórica versa sobre as relações de dominação e subordinação, buscando na perpetuação de alguns aspectos simbólicos, como a lembrança das origens ou a continuidade do legado da família, como garantia de legitimação dessa subordinação.

A dimensão política da cultura histórica baseia-se no princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados, e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento (Schmidt, 2014, p. 34).

A dimensão cognitiva da cultura histórica se refere à forma como as pessoas pensam e entendem a história, incluindo as narrativas contadas, os conceitos utilizados para interpretá-las e a capacidade de questionar e avaliar essas narrativas. Nesse sentido livros didáticos são obras e frutos da dimensão cognitiva da cultura histórica. Ao relacionar os livros didáticos a cultura história Rüsen (2012) enfatiza que os livros são submetidos a ciência, visto que tentam transmitir um saber sólido. E de acordo com o autor “A ciência está no campo da cultura histórica ocupando a dimensão cognitiva, em relação com o *pensamento* histórico”(Rüsen, 2012, p. 171)

Desenvolver as competências históricas é um fator crucial na construção de uma consciência crítica-genética para tomar decisões sob uma perspectiva humanista e intercultural. Para isso, foi importante explorar as tipologias da consciência histórica e a influência da cultura histórica em sua transitoriedade. A consciência histórica, na dimensão crítica, pode ser vista como uma ferramenta importante para a formação de indivíduos capazes de interpretar e contextualizar eventos históricos em sua complexidade. Além disso, a cultura histórica, como uma construção social em constante mudança, influencia a forma como a história é percebida e compreendida por diferentes sociedades e grupos.

Análise da obra de Joaquim Manuel de Macedo

O livro analisado, que é fruto da cultura histórica da produção didática do século XIX, é a nona edição do Livro *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, lançado em 1871. A primeira edição deste livro, criada em 1861, foi destinada aos estudantes do quarto ano da Escola Dom Pedro II. A sua finalidade era “gravar na memória toda a matéria estudada” (Macedo, 1871, p. 7). A estrutura do livro é baseada em narrativas temporalmente marcadas, denominadas de “Lições”. Estas lições incluem explicações sobre os temas abordados, quadros com os personagens citados ao longo das lições⁴, e, ao final de cada capítulo, perguntas para os alunos. Nesse sentido, a estrutura do livro é a seguinte:

⁴ A parte do livro em que consiste esse quadro tem como objetivo sistematizar os principais personagens citados ao longo do capítulo. Ele é dividido em: Personagens, Atributos, Feitos e acontecimentos e Datas. Como por exemplo: Personagem: Américo Vespúcio, Atributos: Piloto Florentino, feitos e acontecimentos: Vem ao Brasil nas duas primeiras esquadilhas exploradoras, embora não fosse chefe de nenhuma delas. Data: 1501 e 1503 (Macedo, 1871, p. 32).

Quadro 2: Estrutura do livro Lições de História do Brasil – 1º parte

Número da Lição	Nome	Período	Quantidade de personagens	Quantidade de perguntas
Lição I	Ideias preliminares	1411 – 1499	11	23
Lição II	Descobrimto do Brasil	1500	10	15
Lição III	Primeira exploração do Brasil	1501-1526	15	16
Lição IV	Christovão Jacques e Martim Afonso de Souza	1521-1533	12	16
Lição V	O Brasil em geral. - o Gentio do Brasil	Sem data	-	11
Lição VI	O Gentio do Brasil (continuação)	Sem data	-	29
Lição VII	Sistema de colonização empregado no Brasil por D. João III	1534	5	20
Lição VIII	Primeiros donatários de capitânias hereditárias no Brasil	1534	5	19
Lição IX	Estabelecimento de um governo-geral no Brasil	1549 - 1555	10	16
Lição X	Duarte da Costa	1553-1558	11	17
Lição XI	Mem de Sá	1558-1575	12	22
Lição XII	Divisão do Brasil	1575-1581	10	19
Lição XIII	Estado em que se achava o Brasil	1581	-	27
Lição XIV	Governador Geral Manuel Telles Barreto	1581-1591	13	18
Lição XV	D. Francisco de Souza e Diogo Botelho	1591-1607	13	23
Lição XVI	Nova Divisão do Brasil em dois governos	1608-1622	17	25
Lição XVII	Primeira invasão dos Holandeses	1624-1624	13	22
Lição XVIII	Segunda invasão dos Holandeses	1650- 1635	22	30
Lição XIX	Guerra Holandesa	1635-1641	11	28
Lição XX	O Estado do Maranhão	1624-1641	-	26

Fonte: Elaborado a partir da produção de (Macedo, 1871).

Para realizarmos a análise sobre a temática indígena na narrativa histórica do livro de Macedo (1871), dividimos seus capítulos em duas partes: a primeira parte até o capítulo 20 (quadro 2) e a segunda do capítulo 20 ao 44 (quadro 5). Na primeira parte, o livro adota uma abordagem eurocêntrica, apresentando a narrativa da conquista portuguesa sobre a América.

Nos três primeiros capítulos, não há citações sobre os povos indígenas, criando uma narrativa que começa com a saída dos navios de Portugal e, conseqüentemente, o contato entre portugueses e nativos a partir da perspectiva dos portugueses. Essa narração sugere que a História evoca uma memória de origem

européia, compatível com uma narrativa tradicional da História. A origem do brasileiro é apresentada como decorrente da saída dos portugueses da Europa, vindo nos navios que, brevemente no capítulo quatro, entram em contato com os nativos. Esses “selvagens” são mencionados quando o autor descreve a fundação da capitania de São Vicente, destacando que uma frota de 80 homens, acompanhados de Francisco Chaves, foram “vítima do furor e do canibalismo do gentio⁵” (Macedo, 1871, p. 31).

Nas explicações, Macedo define **canibalismo** como “ferocidade própria de canibais que são selvagens que devora vão os prisioneiros” (MACEDO, 1871, p. 33). Essa abordagem dos indígenas como “canibais” contribuiu para a perpetuação de uma visão estereotipada na educação sobre os povos indígenas, evidenciando o etnocentrismo. A constituição e perpetuação dessa narrativa no ensino de História é uma forma de construir uma identidade sobre o “outro”, ao mesmo tempo que formamos uma identidade sobre “nós”. Nesse sentido, no livro de Macedo (1871), “eu” sou aquele que estava nos navios, que tem bons modos, enquanto o “outro” é o selvagem, o canibal. Vale ressaltar a definição de Rüsen quando se refere à relação entre História e identidade:

História, pensamento histórico como processo de lembrar e esquecer, de relembrar e de omitir, é o meio cultural mais importante para a atividade humana de formar a identidade. Pode-se dizer: a identidade é uma história que age em nós, que nos diz quem somos. Temos sempre de narrar essa história a nós e aos outros, com os quais convivemos, mas igualmente aos demais, de que nos distinguimos. Temos sempre de voltar a narrá-la, pois as circunstâncias de nossa vida alteram-se sem parar, tal como nossa relação com os demais e conosco mesmos (Rüsen, 2022, p. 123).

Os capítulos cinco e seis são dedicados à temática indígena, mas reforçam a narrativa tradicional sobre os povos indígenas. Mantêm uma narrativa que enfatiza a permanência dos povos indígenas no sentido de continuidade e perpetuidade dos modos tradicionais, reforçando a generalização. No “quadro dos personagens”, nas “explicações” e na “lição” desses capítulos, evidencia-se a compreensão de Macedo (1871) sobre os modos de vida dos povos indígenas, conforme demonstrado no quadro três:

⁵ Preservou-se o estilo de escrita original do documento, com adaptações mínimas para garantir a clareza do texto e sua adequação ao formato acadêmico.

Quadro 3: Os indígenas no Livro de Manuel Macedo⁶

Lição	Título	Trechos
Lição V	Caracteres phisicos	[...] são os traços principaes que distinguem um ser de todos os outros seres, ou uma raça das outras raças (Macedo, 1871, p. 43).
Lição V	Gentio	[...] quer dizer á gente barbara que não tem fé, nem conhece a lei de Deos (Macedo, 1871, p. 44).
Lição V	Caracter, virtudes e vicios	O gentio do Brasil era vingativo e cruel na vingança. Notavel por extraordinaria sagacidade. Quasi sempre muito desconfiado, e desde que uma suspeita d'elle se apoderava, o gentio não respeitava ajustes nem contractos. – Era notavelmente hospitaleiro, simples, muito rude e sobre tudo zeloso da sua independencia. - Bravo no combate e impassível em face da morte (Macedo, 1871, p. 45).
Lição V	Costumes	Os gentios andavão nús. - Erão quasi todos antropophagos, devorando os prisioneiros. A caça e a pesca erão as fontes principaes da sua alimentação. Na pesca enpregavão settas, redes e vegetaes veneficos que deixavão n'agua; na caça as flexas, laços e mundéos. – Era geral o uso dos banhos. – Em suas marchas andavão ás vezes de costas e cada qual punha o pé na pegada do que lhe ia adiante para encobrir o seu numero, e a sua direcção. - Nas, guerras e viagens do mar e dos rios usavão canoas, igarias e ubá - Suas danças chamavão-se paracés (Macedo, 1871, p. 44).
Lição VI	O gentio em suas relações sociais	[...] o gentio do Brasil quasi que não conhecia relações sociaes; subdividindo-se em tribus numerosas e estas em hordas ou cabildas compostas de algumas centenas de individuos, vivia espalhado, desunido, e guerreando-se constantemente (Macedo, 1871, p. 48).
Lição VI	O gentio em suas relações sociais	A sua lingua, a que faltavão as letras F, L e R forte, era pobre e limitada; em numeração algumas tribus não passavão de cinco determinadamente, e de cinco por diante dizião tuba, isto é, muito (Macedo, 1871, p. 50).
Lição VI	Explicações	Selvagens chamão-se os povos que ignorão a arte de escrever, que não têm policia, que não têm religião, ou profissão religião absurda, e que vivem em plena liberdade da natureza. (Macedo, 1871, p. 51)
Lição VI	Quadro synoptico da lição vi	O gentio quasi que não tinha relações sociaes: subdividia-se em tribus e estas em hordas ou cabildas de algumas dezenas de famllias, e vivia desunido, nomade e guerrellndo-se constantemente. A maior parte das tribus pertencia á nação tupi (tio) ou guarani (guerreiro) e falava uma lingua geral, a guarani. Diz-se que o gentio que habitava as margens do Amazonas e de grande extensão do paiz, era de uma ou outra e muito

⁶ Preservou-se o estilo de escrita original do documento, com adaptações mínimas para garantir a clareza do texto e sua adequação ao formato acadêmico.

		mais barbara nação, a tapuya. As tribus tomavão nomes que exprimião seu orgulho, e recebem das inimigas alcunhas injuriosas. (Macedo, 1871, p. 55).
--	--	---

Fonte: Autor (2024) – baseado no livro de Macedo (1871).

Nesses dois capítulos, é evidente como os indígenas são retratados no livro didático. A construção da narrativa parte de uma perspectiva tradicional da História, onde as identidades dos povos indígenas são moldadas a partir de um sentido de permanência de padrões culturais, descaracterizando toda a sociodiversidade indígena. Essa abordagem molda a formação dos estudantes, levando-os a compreender os povos indígenas como incivilizados, atrasados, vingativos, cruéis e obstáculos ao progresso da nação. Como revela Bittencourt (2013), as colocações de Macedo (1871) estão em consonância com a história difundida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Conforme a autora:

Sua concepção exposta em sua obra didática sobre o gentio do Brasil era, assim, próxima de muitos dos historiadores que faziam parte do IHGB, dentre eles Francisco Adolfo de Varnhagen, considerado no campo historiográfico como o autor da mais importante história do Brasil no século XIX. De acordo com o próprio Macedo, os dois volumes da História geral do Brasil de Varnhagen, publicados na década de 1850, tornaram-se a referência principal para a Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária incluindo, evidentemente, suas concepções anti-indigenistas (Bittencourt, 2013, p. 108).

No decorrer do livro de Macedo (1871), a partir do capítulo VII, são apresentados os nomes e os momentos da história em que os indígenas participaram ativamente dos confrontos. Um exemplo significativo é o capítulo XX, que destaca a resistência indígena no Espírito Santo e na Bahia contra os avanços do processo de colonização, conforme podemos observar:

No Espírito Santo e na Bahia o gentio apresentava-se ameaçador e audaz, apesar de derrotado em alguns combates. Desde Cabo Frio até Bertioga, hordas de selvagens ligadas sob o comando de Cunhambebe⁷, chefe que se gabava de ter provado a carne de alguns mil inimigos, zomba vão do poder dos Portuguezes (Macedo, 1871, p. 85).

Contudo, apesar de sua participação ativa, fica evidente que o passado foi o

⁷ Líder indígena, de origem tupinambá.

espaço reservado aos povos indígenas na historiografia do século XIX, como menciona Almeida (2010):

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838 com a intenção de criar uma história do Brasil que unificasse a população do novo estado em torno de uma memória histórica comum e heroica, iria reservar aos índios um lugar muito especial: o passado. Nessa história, os índios apareciam na hora do confronto, como inimigos a serem combatidos ou como heróis que auxiliavam os portugueses. Os índios vivos e presentes no território nacional, no século XIX, não eram incluídos (Almeida, 2010, p. 15–16).

Como menciona Almeida (2010), na historiografia brasileira, os indígenas ficaram marcados como povos distintos que viveram entre os séculos XVI e XVII. No livro de Macedo (1871), que segue a historiografia de Varnhagem, podemos observar personagens indígenas nos seguintes capítulos:

Quadro 4 - Personagens indígenas do capítulo I ao XX

Capítulo	Personagem	Atributo	Descrição
X	Cunhambebe	Chefe selvagem	À frente de muitas hordas de selvagens afronta o poder do Portuguezes, e os hostilisa desde Cabo-Frio até Bertioga (Macedo, 1871, p. 88).
XI	Jagoanharão	Chefe Tamoyo	Ataca com muitos outros gentios (Tamoyos confederados) a povoação de S. Paulo (Macedo, 1871, p. 96).
XIV	Pirajyba	Chefe gentio	Irritado pela ingratidão dos indios da Parahyba, a quem socorrêra, une-se aos Portuguezes e os ajuda a conquistar aquella parte do Brasil (Macedo, 1871, p. 120).
XVIII	Antonio Philipee Camarão	Chefe dos indios	Commanda no arraial do Bom Jesus uma das companhias de emboscada, e além de muitos serviços, bate o general hollandez Loncq, e derrota-o (Macedo, 1871, p. 161).

Fonte: Autor, com base no livro de Macedo (1871).

Podemos observar no quadro quatro que, nos primeiros vinte capítulos da obra de Macedo (1871), apenas quatro nomes de indígenas são mencionados. Esses indígenas aparecem ora como inimigos ferozes, como no caso de “Jagoanharão” e “Cunhambebe”, ora como aliados dos portugueses, como é o caso de “Pirajyba” e “Antonio Philipee Camarão”⁸. É relevante analisar se os indígenas aparecem nos demais capítulos do livro de Macedo (1871) ou se foram condenados ao esquecimento.

⁸ Preservou-se o estilo de escrita original do documento, com adaptações mínimas para garantir a clareza do texto e sua adequação ao formato acadêmico.

Para isso, a divisão dos demais capítulos podem ser observada no quadro cinco:

Quadro 5 - Estrutura do livro Lições de História do Brasil – 2ª parte

Número da Lição	Nome	Período	Quantidade de personagens	Quantidade de perguntas
Lição XXI	Guerra Holandesa	1641 - 1645	10	26
Lição XXII	Guerra Holandesa	1645-1648	10	23
Lição XXIII	Guerra Holandesa	1648-1661	9	21
Lição XXIV	Reformas e desenvolvimento	1652-1685	11	28
Lição XXV	Destruição dos Palmares	1687-1714	10	18
Lição XXVI	Fundação da Colônia do Sacramento	1678-1750	12	18
Lição XXVII	Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V	1706-1750	15	24
Lição XXVIII	Reinado de D. José I	1750-1777	15	30
Lição XXIX	Primeiras idéas de independência do Brasil	1786-1792	11	20
Lição XXX	Transmigração da família real de Bragança para o Brasil	1807-1815	5	15
Lição XXXI	Guerras com os Hespânicos ao sul	1801-1821	17	25
Lição XXXII	Revolução republicana em Pernambuco	1817-1818	17	31
Lição XXXIII	Revolução de Portugal em 1820	1820-1821	8	25
Lição XXXIV	primeiros meses da regência de D. Pedro no Brasil	1821	11	20
Lição XXXV	Desde o dia do fico até o dia do Ypiranga	1822	18	41
Lição XXXVI	Acclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil	1822-1823	11	32
Lição XXXVII ao XLIV	Índice cronológico			

Fonte: Autor, com base no livro de Macedo (1871).

Em 1648 ocorreu a morte de Antônio Felipe Camarão, fato relatado no capítulo XXII do livro didático. Este evento é tratado com uma menção honrosa, e a narrativa da morte é apresentada como uma lástima, uma tristeza para os pernambucanos. O autor enfatiza que Felipe Camarão era:

[...] índio tão illustro, tão habil capitão, e intrépido soldado, tão notavel pelos seus servicos, que merecera do rei Philippe IV a graça do titulo de Dom para elle e seus herdeiros, o fôro de fidalgo, o habito da ordem de Christo com uma pensão pecuniaria, e a patente de capitão – mor dos Indíos (Macedo, 1871, p. 198).

Essa descrição colabora com a narrativa histórica construída a partir de que os indígenas somente aparecem nos confrontos ou, como menciona Almeida (2010), eles são vistos como heróis ao auxiliar os Portugueses. A construção do indígena Felipe Camarão revela também a cultura histórica dos historiadores do final do século XIX. Visto que a obra do Macedo foi inspirada em Varnhagen, cabe mencionar que “Varnhagem justifica a exaltação de Camarão, dizendo que este já está “associado à causa da civilização”. Além do mais, mesmo influenciado pelas doutrinas raciais do 1800, o historiador monumentalizou Felipe Camarão, tendo contribuído para a sua consolidação como herói nacional” (Fagundes, 2014, p. 212).

No capítulo XIV, os indígenas são mencionados como um empecilho para o Governo Português, relatando que a liberdade garantida pela coroa portuguesa gerava desentendimento entre os jesuítas e os colonos:

Desde 1652 até 1680 a questão interminável da administração dos índios e da liberdade garantida a estes infelizes excitou as mais vivas desintelligencias entre os jesuítas e os colonos, concorrendo muito para ellas o governo de Lisboa, que em multiplicados alvarás ora protegia o gentio contra a opressão dos colonos que o captivavão, ora sacrificava o gentio aos colonos, e abatia a influencia dos jesuítas que, ou por um interesse menos nobre, ou por verdadeira caridade proteção áquclle, de modo que n'esta inconsistencia de principios o próprio governo augmentava a desharmonia, e dava occasião á desordem (Macedo, 1871, p. 215).

Essa dualidade da ação da coroa portuguesa, com a criação de várias leis e decretos, que ora apoiavam os jesuítas na proteção dos indígenas ora anulavam essa proteção em detrimento dos interesses dos colonos, fazem parte da política indigenista da coroa portuguesa. Sobre esse aspecto, cabe afirmar que os indígenas também foram agentes ativos nas disputas de poder, como menciona Almeida (2010):

A política indigenista caracterizou-se, então, por uma infinidade de decretos, bandos, leis, alvarás e cartas régias que continuamente se estabeleciam e se anulavam, como demonstrou Beatriz Perrone-Moisés. Não cabe aqui abordar esse emaranhado de leis, mas importa constatar que elas se construíam, se revogavam e se cumpriam ou não conforme o jogo de forças na colônia entre os agentes interessados. Importa, sobretudo, enfatizar que entre esses agentes incluíam-se os próprios índios. Eles participavam dessas disputas em posição subordinada e desvantajosa e, com certeza, como no caso das guerras, eram os maiores perdedores. Porém, aproveitavam as possibilidades a seu alcance para amenizar perdas e alcançar possíveis vantagens (Almeida, 2010, p. 70,71).

Na obra de Macedo (1871), ficaram evidentes os conceitos que permeariam a construção da narrativa indígena na Educação Básica. A delimitação temporal, a participação esporádica e as visões estigmatizadas e etnocêntricas moldaram a cultura histórica e consolidaram uma narrativa tradicional sobre os povos indígenas: sua obra refletiu e perpetuou as concepções dominantes da época.

A narrativa histórica de Macedo atende à função de orientação da vida prática, evocando memórias e estabilizando identidades. A partir dos conceitos de Rüsen (2010), podemos observar que a narrativa de Macedo se encaixa principalmente no modo tradicional, onde a história é contada com a intenção de conservar uma visão estabelecida do passado. Esta narrativa enfatiza a permanência e a continuidade, apresentando os povos indígenas de forma estereotipada e generalizada, muitas vezes retratados como obstáculos ao progresso ou como figuras heroicas apenas quando aliados aos portugueses.

Essa narrativa reforça a identidade nacional baseada em uma perspectiva eurocêntrica, onde os indígenas são frequentemente retratados como "outros" — incivilizados e atrasados. Essa abordagem moldou a formação dos estudantes da época, criando uma visão unidimensional e estigmatizada dos povos indígenas. Conforme Rüsen (2010), a narrativa histórica deve ser capaz de convencer os ouvintes de sua própria permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo. No entanto, ao retratar os indígenas de maneira estereotipada, Macedo limitou a compreensão da diversidade e da riqueza das culturas indígenas, perpetuando uma visão simplista e preconceituosa.

A obra de Macedo, ao seguir as linhas da historiografia de Varnhagen, reforça a exaltação de figuras como Felipe Camarão, associando-o à causa da civilização e contribuindo para sua consolidação como herói nacional. No entanto, essa exaltação também oculta a complexidade e a agência dos povos indígenas nas disputas de poder e na resistência ao colonialismo.

Em resumo, a obra de Macedo (1871) exemplifica como a narrativa histórica pode ser utilizada para moldar identidades e consolidar visões específicas sobre os povos indígenas. Mediante uma narrativa tradicional, a obra reforça estereótipos e perpetua uma visão etnocêntrica, contribuindo para a formação de uma cultura histórica que marginaliza a diversidade e a complexidade das sociedades indígenas.

Conclusão

A influência da narrativa histórica criada a partir da historiografia do século XIX ficou marcada no processo de ensino e aprendizagem sobre os povos indígenas na Educação Básica. Compreender como essa narrativa foi construída e como ela impactou a formação da cultura histórica de crianças e jovens é fundamental para entender como determinados conceitos, noções e valores foram disseminados e se enraizaram.

Articular essa narrativa com a estruturação de uma consciência histórica tradicional revela como o ensino de História auxiliou na difusão de conceitos estigmatizados e preconceituosos, mostrando que certas noções não ficaram restritas ao período imperial, mas acompanharam o desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo do tempo.

Este estudo destacou a importância de continuar pesquisando sobre a temática indígena, especialmente para avaliar se a implementação de leis como a Lei 11.645/2008 foi suficiente para promover um ensino que respeite e valorize a sociodiversidade brasileira. Também é necessário dialogar com o processo de ensino e aprendizagem da História para fomentar uma consciência histórica crítica que permita a formação de uma sociedade mais inclusiva e responsável.

A formação de professores ainda necessita de uma abordagem crítica que desconstrua as narrativas tradicionais e promova uma visão intercultural. Como ressalta Jörn Rüsen (2010), a consciência histórica crítica-genética é essencial para que os educadores e estudantes compreendam o papel ativo dos povos indígenas na história do Brasil e superem as limitações impostas por perspectivas etnocêntricas.

Além disso, este estudo abre caminho para novas análises sobre o desenvolvimento das narrativas sobre os povos indígenas nos séculos XX e XXI, incluindo a revisão sistemática dos materiais utilizados no ambiente escolar para verificar como essas narrativas têm evoluído. A comparação entre narrativas passadas e presentes pode revelar avanços, retrocessos e continuidades na formação da cultura histórica sobre o tema.

Por fim, é fundamental direcionar atenção à formação de professores e ao desenvolvimento de aulas de História que promovam um ensino intercultural, capaz de influenciar positivamente a formação de uma consciência crítica que desafie as narrativas tradicionais e promova uma visão mais inclusiva da história.

Referências

ALMEIDA, Maria Celestina de. *Os índios na história do Brasil*. 1^oed. Brasília: Editora FGV, 2010.

AZEVEDO, Philipe Luiz Trindade de. *Identidade nacional e literatura indianista: discursos para a construção de uma identidade nacional brasileira em Gonçalves Dias*. [s. l.], 2020. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3162> . Acesso em: 29 nov. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. [s. l.], p. 355, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002464074> . Acesso em: 15 jul. 2024.

BORRIES, Bodo Von. *Jovens e consciência histórica*. 1. ed. [s. l.]: W.A Editores, 2018.

BOSISIO, Rafael de Almeida Daltro. A civilização moralizante da ficção de Joaquim Manuel de Macedo. *Sæculum - Revista de História*, n. 20, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11446> . Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade: Violação de Direitos Humanos dos Povos Indígenas*. Brasília: 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 28 mar. 2024.

DE FÁTIMA, Lúcia; FERREIRA, Guerra. O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 4, n. 2, p. 93–110, 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/391> . Acesso em: 28 mar. 2024.

FAGUNDES, Igor Pereira. Felipe Camarão, um cavaleiro potiguar a serviço del Rei: memória, história e identidade nas guerras pernambucanas, século X. *Revista 7 Mares*, n. 5, p. 200–212, 2014. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/7mares/wp-content/uploads/2015/11/v03n05a131.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2024.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, v. 0, n. 164, p. 463–485, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19205> . Acesso em: 15 jul. 2024.

LIMA, Rômulo Iuri Martins. A dimensão cognitiva da cultura histórica. *Escrita da História*, v. 7, n. 14, p. 38–64, 2022. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/208> . Acesso em: 26 fev. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos; *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. v. 12. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Breves Leituras sobre as Ciências, Artes e Indústrias para uso das Escolas Primárias, 1871.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos*. Rio Grande do Sul: [s. n.], 2018.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 12, n. 24, p. 396–417, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11205> . Acesso em: 16 mar. 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47–77, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfbdjy6zm/> . Acesso em: 7 mar. 2024.

RÜSEN, Jorn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas*. I. ed. Curitiba: W.A Editores, 2012.

_____. *Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história*. v. I. Curitiba: Was Edições, 2022.

_____. *Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da História*. I. ed. Curitiba: W.A Editores, 2016.

_____. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Paraná: [s. n.], 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 10, p. 31–50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398> . Acesso em: 26 fev. 2023.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa M. *Brasil: Uma biografia*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Edson. Os índios no Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. *Fronteiras & Debates*, v. 2, n. 2446–8215, p. 51–64, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras> . Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. A importância da “nova história indígena” para a compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil: RCH. *Revista Crítica Histórica*, v. 14, n. 27, p. 198–215, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15523> . Acesso em: 10 mar. 2024.