

## A concepção de “índio” nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda

*The conception of “indian” in Sérgio Buarque de Holanda's textbooks*

Fábio Alexandre da Silva

 <https://orcid.org/0000-0003-0857-6728>

Universidade Federal de Pelotas

**Resumo:** Considerado um instrumento central no processo de ensino e aprendizagem e compreendido, ao mesmo tempo, enquanto produto e expoente do contexto em que fora escrito, o livro didático de História é tomado, neste artigo, como fonte primária para se refletir sobre o modo como se enxergava, no correr dos anos 1970, as sociedades indígenas e como se as representava didaticamente. Para tanto, são apresentadas análises dos três compêndios que integram a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, produzida sob a supervisão de Sérgio Buarque de Holanda no período de recrudescimento da ditadura civil-militar. Os resultados indicam que está presente nos livros didáticos uma concepção historiográfica de viés positivista, a qual dá vazão a uma visão eurocêntrica e estereotipada a respeito dos povos originários do Brasil, decorrente, em parte, do ideário político-econômico projetado pelos militares que se alçaram ao comando do país a partir de 1964. Assim, atribui-se a essas populações um papel de meros coadjuvantes na formação histórico-cultural do país, tratamento que não somente predominou naquele contexto como também foi exportado para as décadas seguintes.

**Palavras-chave:** Concepção historiográfica. Livros didáticos de História. Indígenas. Sérgio Buarque de Holanda.

**Abstract:** Considered a central instrument in the teaching and learning process and understood, at the same time, as a product and exponent of the context in which it was written, the History textbook is taken, in this article, as a primary source to reflect on the way in which indigenous societies were seen, during the 1970s, and how they were didactically represented. Therefore, the three books that make up the *Sérgio Buarque de Holanda Collection*, produced under the supervision of Sérgio Buarque de Holanda in the period of resurgence of the civil-military dictatorship in Brazil, are analyzed. The results indicate that a historiographical conception with a positivist bias is present in textbooks, which gives rise to a Eurocentric and stereotyped view of the native peoples of Brazil, resulting, in part, from the political-economic ideals projected by the military that commanded the country from 1964. Thus, these populations are given a role of mere supporting actors in the Brazilian historical-cultural formation, a treatment that not only prevailed in that context but was also exported to the following decades.

**Keywords:** Historiographical conception. History textbooks. Indigenous. Sérgio Buarque de Holanda.

### Introdução

Nos últimos tempos, a temática indígena nos livros didáticos tem ganhado contornos mais expressivos, especialmente com o advento da Lei nº 11.645/2008, que tornou



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

obrigatório no currículo oficial o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Fato que, paulatinamente, tem contribuído para a desconstrução de estereótipos historicamente gestados acerca dos povos originários do Brasil e de outras localidades da América, estimulando o respeito em relação a essas populações – que tanto contribuíram e contribuem para a formação cultural da nossa sociedade – e ressignificando o conhecimento sobre as tradições e práticas ancestrais dos diferentes grupos étnicos que habitavam – e ainda habitam – o território em que vivemos.

A inclusão, por via de lei, de tal temática implica não apenas um acréscimo de novos conteúdos e/ou objetos de ensino, mas, sobretudo, visa romper com a concepção eurocêntrica de “índio”<sup>1</sup>, a qual por tanto tempo fez-se presente na historiografia, nos livros didáticos e na história ensinada em sala de aula, endossando preconceitos, narrativas e interpretações errôneas ou mal formuladas a respeito dos sujeitos indígenas e de suas culturas. Concepção que, em alguma medida, tende a ocasionar a formação de *identidades não razoáveis*, que, na definição de Cerri (2011), constituem um mecanismo temerário para a vida democrática, podendo gerar comportamentos despolitizados, indiferentes, excludentes e de alto teor destrutivo no seio da convivência humana. Tal mecanismo impossibilita ainda o abrolhar de uma interpretação consciente, sob a qual os alunos e alunas podem ressignificar a “sua própria história como partícipes de uma sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, pautada na riqueza da diversidade” (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 82).

Na esteira dessa questão, o livro didático de História (LDH) possui relevância ímpar, uma vez que se apresenta, conforme Bittencourt (1993), como um instrumento central no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, capaz de formar – ou deformar – a consciência histórica de professores e alunos. É válido pontuar que a consciência histórica configura-se, de acordo com Rüsen (2001, 2006), como uma condição inerente à própria natureza humana, precedendo, nesse molde, a esfera sociocultural. Em outros termos, significa dizer que a historicidade emerge antes mesmo da aprendizagem escolar, na medida em que ela “é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal” (CERRI, 2011, p. 30), as quais são, por vezes, norteadas pelo manual escolar.

Em matéria histórica, O LDH é compreendido, ao mesmo tempo, enquanto produto e expoente do contexto em que fora produzido, figurando, portanto, como um “suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (BITTENCOURT, 1993, p. 3). Durante a sua elaboração, contudo, ele é permeado por um complexo de fatores que incidem diretamente sobre o modo de escrita e organização dos conteúdos, tais como a legislação educacional vigente, os interesses político-mercadológicos, os acordos firmados entre editora e autores, bem como pela função de cada agente técnico envolvido no processo de editoração<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O termo *índio* – empregado neste artigo em referência à forma com que S. B. de Holanda e demais coautores das obras estudadas se referem aos povos originários do Brasil e da América – é grafado entre aspas por ser depositário de uma visão generalista e paradigmática no trato com as populações nativas, expressando unicamente a visão dos colonizadores portugueses que, imaginando terem aportado nas Índias, interpuseram tal denominação aos habitantes do continente que viria a se chamar América. A referida designação tende ainda a diluir as especificidades dos múltiplos grupos étnicos que habitaram – e habitam – o continente americano, desconsiderando a sua diversidade social, cultural e linguística. Em substituição a esse termo, utiliza-se, na atualidade, a palavra *indígena*, cujo significado faz alusão ao *indivíduo que é natural do lugar em que vive* e é aceita pelas comunidades nativas por exprimir uma visão ampliada e pluralizada a seu respeito.

<sup>2</sup> Entre esses agentes, Munakata (1997) elenca o editor, o redator-chefe, o projetista, os ilustradores e leitores especializados, os revisores e impressores, entre outros profissionais que, em conjunto, dão vazão a uma linha

Elementos que, segundo Alves (2017), recaem também sobre as concepções teóricas e pedagógicas que direcionam o trabalho didático, haja vista que “cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante; produz, igualmente, os *recursos didáticos* e o espaço físico que lhe particularizam” (ALVES, 2017, p. 20, grifo meu).

Levando em consideração essas nuances, busca-se verificar, neste artigo, o modo como se entendia e se representava didaticamente as sociedades indígenas no correr dos anos 1970, período em que o Brasil vivia sob as agruras da ditadura civil-militar, cujas liberdades e direitos cívico-políticos haviam sido cerceados e/ou suprimidos e muitos cidadãos brasileiros perseguidos, degredados, presos, torturados e mortos. Da mesma forma, objetiva-se compreender qual concepção historiográfica sobre as populações nativas despontou na literatura didática e em que medida tal interpretação deu vazão à visão estereotipada e folclórica a respeito dos índios que predominou naquele contexto e também nas décadas seguintes.

Para dar conta de tais pressupostos, são analisados os compêndios da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* (1971-1991), cuja escolha dá-se tanto pela relevância de sua autoria, na qual o historiador Sérgio Buarque de Holanda assina como supervisor e coautor principal, como também decorre do fato de os livros da *Coleção* terem sido distribuídos, por duas décadas consecutivas, em escolas de todas as regiões do país, alcançando, nesse ínterim, aproximadamente 2 milhões de exemplares vendidos (MÁSCULO, 2008). Dotados dessa notoriedade, os manuais didáticos do autor convertem-se em um importante documento para se estudar a maneira com que os historiadores de outrora enxergavam os indígenas e como elaboravam as suas narrativas e representações imagéticas acerca desses povos, muitas das quais permanecem vivas no presente.

### **No auge da ditadura: em pauta, a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda***

Publicados pela Companhia Editora Nacional nos idos dos anos 1970 e tendo como coautores Sérgio Buarque de Holanda, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto e Laima Mesgravis<sup>3</sup>, os livros didáticos da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* não apenas marcaram época como foram, por décadas, o principal instrumento de formação da consciência histórica de alunos e alunas. Composta por dois volumes de história do Brasil e um exemplar de história geral<sup>4</sup>, além de um caderno de atividades práticas e um manual do professor para cada título, a referida coleção de didáticos teve a sua primeira edição em 1971, em meio a um panorama de cassação de mandatos políticos, expurgos no funcionalismo público, prisões arbitrárias, tortura e perseguições de toda a ordem arquitetadas pelo governo militar.

Vale lembrar que, no âmbito da educação, muitos professores foram presos e/ou forçados ao exílio, outros afastados de suas funções em virtude da aposentadoria compulsória, instituída pelo AI-5<sup>5</sup>. Imposição que atingiu, inclusive, alguns colegas de

---

de montagem editorial que “reduz a margem de autonomia do autor em relação a seu texto [e] aumenta, inversamente, a do editor” (MUNAKATA, 1997, p. 96).

<sup>3</sup> Sérgio Buarque de Holanda e os demais coautores eram, à época, professores da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>4</sup> Os livros de história do Brasil eram destinados às 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do então Ensino de 1º Grau, enquanto que o livro de história geral (intitulado *História da Civilização*) tinha como público-alvo alunos das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries desse mesmo nível de ensino, seriação que corresponde, na atualidade, ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Promulgado em 13 de dezembro de 1968, no governo de Artur da Costa e Silva, o Ato Institucional número 5 (AI-5) conferia ao presidente da República poderes para decretar o fechamento do Congresso Nacional por tempo indeterminado, nomear interventores nos Estados e municípios, censurar os meios de comunicação,

magistério de Sérgio Buarque de Holanda, levando-o a pedir sua própria aposentadoria, em 1969, do cargo docente que exercia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em um claro ato de protesto contra o regime ditatorial vigente (SILVA, 2020). Em outra frente, foi implementada uma política educacional que impactava, sobretudo, as escolas primárias e secundárias, as quais passaram a ser regidas por um ensino de viés tecnicista e de forte apelo moral. O que se deu a ver com a emergência do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que tornava obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou todo o currículo escolar<sup>6</sup> e trouxe prejuízos sem precedentes às disciplinas de História e Geografia, que foram substituídas, no ensino de 1º grau, pelos chamados *Estudos Sociais*. Primava-se, assim, por uma formação mecanicista e de baixo teor crítico, orientada para a

preparação de mão de obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania [...]. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais. (GERMANO, 2008, p. 328-329).

Na prática, buscava-se formar um perfil de estudante profundamente alinhado aos interesses político-ideológicos do governo, permeado de valores como devoção à pátria, submissão às leis e respeito à ordem e às instituições (SILVA, 2020). Os conteúdos de Ciências Humanas, diluídos nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), tinham como foco “despertar o civismo nos educandos, uma vez que [...] dariam prioridade principalmente aos ‘fatos históricos e heróis’ brasileiros” (PLAZZA; PRIORI, 2007, p. 10, aspas dos autores).

Questão que reverberou também na historiografia didática, na medida em que o “livro didático, nesse contexto, era considerado o instrumento emergencial de instrução de alunos e professores” (FILGUEIRAS, 2011, p. 156). Não por acaso, o mercado editorial de didáticos, beneficiado pela política de isenção de impostos sobre a produção e comercialização de livros, teve um surto de crescimento no período, produzindo, no fim dos anos 1960, mais de 900 títulos de manuais escolares e vendendo cerca de 37 milhões de exemplares em todo o país (MUNAKATA, 1997). Defronte para esse cenário, a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* logrou grande êxito. Em sua primeira tiragem, foram impressos 60 mil exemplares de *História do Brasil* – volume 1, 50 mil exemplares de *História do Brasil* – volume 2, 20220 cadernos de atividades práticas e 5070 manuais do professor (MÁSCULO, 2008). No ano de 1974, ultrapassava-se a casa de 1 milhão de exemplares vendidos<sup>7</sup>. Para além dos altos índices de vendagem, a editora recebia também um sem-número de correspondências de professores que,

---

suspender o direito ao *habeas corpus*, institucionalizar a tortura, entre outras medidas arbitrárias. Na prática, o Brasil “seguia cada vez mais o curso de uma ditadura brutal” (FAUSTO, 1995, p. 480).

<sup>6</sup> Com o advento da Lei 5.692/71, as quatro primeiras séries do Ensino Secundário foram incorporadas ao Ensino Primário, compondo o Ensino de 1º Grau, ao passo que a Modalidade Colegial deu lugar ao Ensino de 2º Grau. De acordo com Saviani (1982), a lei em questão promoveu, a partir de então, a fragmentação da capacidade de abstração e reflexão do aluno, dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades simplistas e reprodutivistas – característica maior da educação tecnicista.

<sup>7</sup> Entre 1971 e 1975, os livros da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* foram distribuídos em diversas regiões brasileiras, destacando-se as cidades de São Paulo, Ribeirão Preto, Marília, Rio de Janeiro, Vitória, Belo Horizonte, Campo Grande, Brasília, Goiânia, Recife, Fortaleza, Natal, Belém, Rio Branco, Curitiba, Londrina, Florianópolis e Porto Alegre (MÁSCULO, 2008; SILVA, 2020).

cientes da distribuição de livros promocionais pelas editoras, solicitavam um exemplar ou escreviam para comentar os livros que recebiam. Trata-se de cartas postadas nos mais diferentes pontos do país (Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins) por professores de quase todas as disciplinas e das mais variadas séries escolares, compondo um conjunto de 861 cartas (MÁSCULO, 2008, p. 212).

Todo esse sucesso contrastava, no entanto, com o Estado de exceção instaurado no país e os impactos gerados, ao longo dos 21 anos de ditadura, nas diferentes esferas da sociedade brasileira, cujas marcas ainda são sentidas no presente, seja na forma de posturas antidemocráticas – cada vez mais comuns na vida cotidiana – seja a partir de comportamentos discriminatórios contra minorias sociais que foram duramente perseguidas e reprimidas durante o regime ditatorial – caso das mulheres, homossexuais, negros e indígenas. Tais comportamentos, cabe destacar, estão assentados sobre um projeto “de formação moral conservadora consolidado no limiar da ditadura brasileira (1964-1985), exportando para as décadas seguintes uma concepção de educação histórica que se fez – e ainda se faz – presente em escolas brasileiras de todo o país” (SILVA; MANKE, 2021, p. 173). Permanência que pode ser observada, por exemplo, nos livros didáticos que circularam pelas escolas brasileiras no pós-ditadura imediato, sobretudo na década de 1990, os quais

ainda eram marcados pelos objetivos dos Estudos Sociais. Eram livros de ‘Estudos Sociais’, apesar de a divisão das disciplinas História e Geografia ter ocorrido [...] em muitos estados e municípios e de forma paulatina desde 1982. Algumas das principais características das obras eram a ‘generalização e a simplificação’ dos conteúdos. Isso dificultava a percepção e a compreensão, por professores e alunos, do objeto da História, que aparecia subsumido, diluído, pulverizado ao longo dos textos e atividades de Estudos Sociais. O corpo de conhecimentos e de conceitos históricos específicos, o objeto do ensino de História para esse nível de ensino, não era explicitado como tal. As marcas da exclusão social, dos preconceitos e estereótipos, evidentes na chamada História tradicional escolar, eram implícitas e explícitas nos textos e imagens. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 26, aspas dos autores).

No caso dos povos indígenas, essas marcas são ainda mais sensíveis, na medida em que esses sujeitos – que sofreram longos processos de extermínio – foram, por muito tempo, calcificados no imaginário da sociedade como indivíduos “inferiores”, “selvagens” e desprovidos de civilidade. Concepção que foi reforçada pelas políticas ditatoriais de incentivo a uma historiografia de roupagem patriótica e moral que, como realçado, enaltecia os “grandes sujeitos” da história em detrimento das populações marginalizadas, economicamente desfavorecidas e não brancas. Se, tradicionalmente, tem-se atribuído papéis de inferioridade e um *lugar menor* às populações nativas do Brasil e da América em relação aos homens brancos e aos fatos históricos oficiais, em que medida as políticas educacionais capitaneadas pelos militares reforçaram ou mesmo ampliaram essa interpretação? Que lugar passou a ser concedido, em termos históricos, às populações autóctones do Brasil e da América? De que maneira os indígenas eram vistos e representados na literatura didática do período e o quanto essa forma de representação ainda reforça estereótipos no presente?

Esses questionamentos, percorridos à luz das obras didáticas de Sérgio Buarque de Holanda, possibilitam observar o modo como os historiadores daquela época enxergavam os povos originários latino-americanos, como empreendiam as suas narrativas e de que

forma arquitetavam as interpretações históricas acerca dessas populações, visto que as publicações buarqueanas constituem, como já ressaltado, fonte potencial para se estudar o imaginário e as concepções historiográficas sobressalentes no decurso da década de 1970. Imbuída desse propósito, a seção subsequente apresenta uma análise dos conteúdos referentes à temática indígena nos três compêndios que integram a *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*.

### Marcas de um contexto: a temática indígena nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda

Como se sabe, a *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* é composta por dois volumes de história do Brasil – intitulados, respectivamente, *História do Brasil: das origens à Independência* e *História do Brasil: da Independência aos nossos dias* – e um exemplar de história geral, escrito sob o título *História da civilização*. Nas três obras, os conteúdos são apresentados ao aluno em ordem cronológica e linear, tendo sempre como referência a história europeia, sob a qual os acontecimentos vão se sucedendo no tempo e no espaço, como se pode observar na seguinte disposição:

**Quadro 1** – Organização dos conteúdos nos livros didáticos de S. B. Holanda

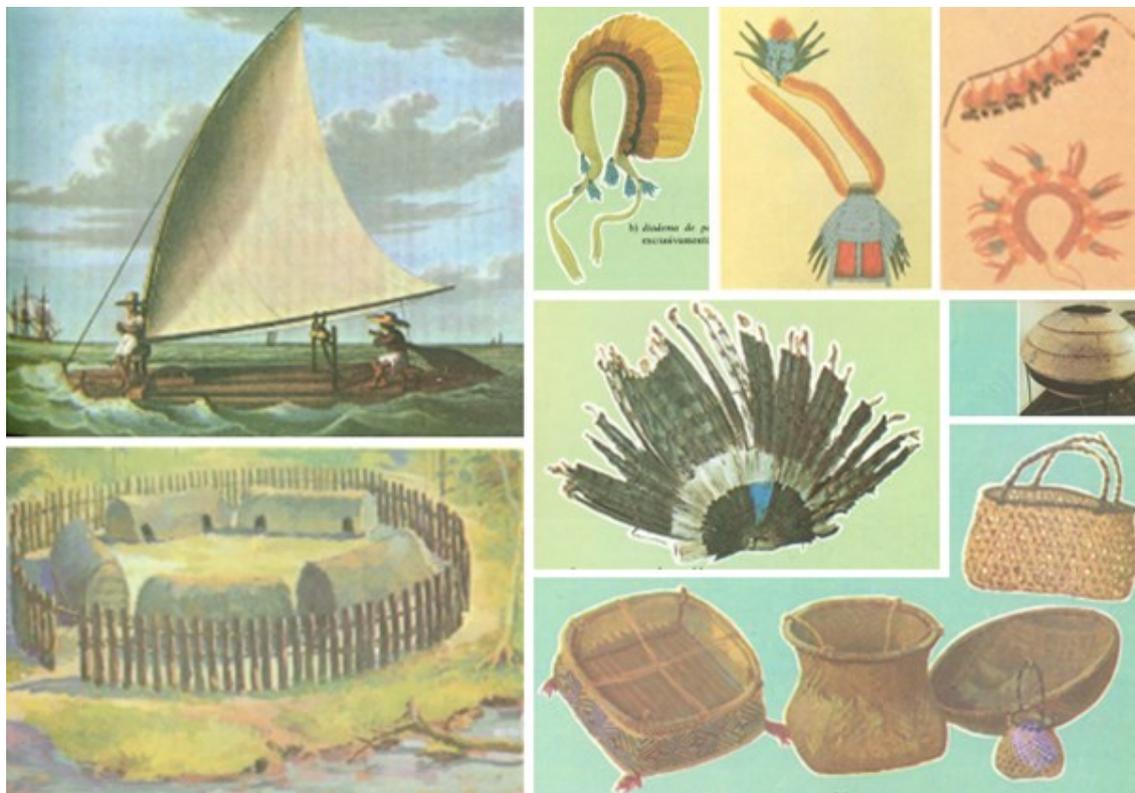
<i>História do Brasil: das origens à Independência</i>	<i>História do Brasil: da Independência aos nossos dias</i>	<i>História da Civilização</i>
Introdução: A História. Documentos e datas.	O primeiro reinado e a regência	Pré-história
A era dos descobrimentos	O segundo reinado	A Antiguidade
Exploração e posse da terra	A República Velha	A Idade Média
A formação territorial brasileira	A Segunda República	Idade Moderna
A era do ouro do Brasil	A República Nova	Idade Contemporânea (século XIX)
A era das revoluções	A vida no Brasil independente	Idade Contemporânea (século XX)
A independência	O folclore brasileiro	-----
A vida no Brasil colônia	-----	-----
Interpretação dos textos	-----	-----

**Fonte:** Adaptado de Silva (2020)

Em *História do Brasil I*, a temática indígena faz-se presente no capítulo *Exploração e posse da terra*, na seção *O que devemos ao índio?*, por onde se intenta demonstrar ao jovem leitor as contribuições dos principais grupos étnicos que habitavam o território brasileiro no período colonial. No texto, os *índios* (termo majoritariamente usado pelos autores nos três livros) são apresentados como “um dos elementos formadores do povo brasileiro” e que “muito contribuíram para o êxito da colonização” (HOLLANDA *et al.*, 1972a, p. 42), dando a entender que a relação entre colonizadores e nativos ocorreu de maneira harmônica e pacífica e que ambos os grupos convergiam mutuamente em prol do mesmo ideal: a colonização do Brasil. Sob essa tonalidade, explana-se, a partir de uma perspectiva generalista, sobre a herança cultural deixada pelos indígenas, percorrendo-se brevemente sobre as formas de organização tribal desses povos, suas línguas, composição étnica,

distribuição geográfica, crenças, hierarquia, hábitos alimentares, formas de cultivo e exploração da terra e técnicas empregadas para produzir artefatos úteis à caça, pesca e navegação – características que podem ser verificadas nas ilustrações utilizadas pelos autores, dispostas a seguir.

**Figura 1** – Presença cultural indígena na formação histórica do Brasil



**Fonte:** HOLLANDA *et al.*, 1972a, p. 40-43

É importante destacar que a representação imagética dos indígenas ocupa, na obra em questão, uma área correspondente a 29% do total da iconografia do capítulo (o restante é composto basicamente de mapas, fotografias e ilustrações que referenciam a história do Brasil e da Europa no século XVI). O que torna o referido compêndio detentor do maior número de conteúdos e, por conseguinte, de imagens acerca dos indígenas, somando todos os volumes da coleção. A inserção dessas imagens, entretanto, possui caráter meramente decorativo, na medida em que são usadas apenas para ilustrar as narrativas e informações trazidas no texto, não possuindo, portanto, significativa capacidade de produzir reflexão acerca dos sujeitos históricos estudados. Além disso, as legendas e notas explicativas que acompanham esses recursos não exprimem, do ponto de vista didático, a diversidade cultural e o legado histórico que os diferentes grupos étnicos brasileiros lograram no tempo e tampouco são suficientes para expressar as nuances do modo de vida dessas populações. Também não há complementos ou textos de apoio para enriquecer a temática em debate.

Esse mesmo formato é utilizado em *História da civilização*, no qual os conteúdos textuais e iconográficos que referenciam os indígenas delimitam-se aos povos que habitavam a América na chamada *Era Pré-Colombiana*, particularmente os Incas, Maias e Astecas. Civilizações que, cabe sublinhar, são trazidas à baila em uma singela narrativa condensada em menos de cinco páginas, enquanto que as que se fizeram presentes na

Europa e na Ásia no mesmo período – caso dos egípcios, mesopotâmicos, gregos, romanos, chineses, indianos, bizantinos, árabes – recebem, juntas, uma extensa abordagem de mais de 150 páginas. Excetuada essa questão, são descritos no compêndio, sobretudo, os costumes, crenças e hábitos de vida de cada civilização ameríndia, povos que, na definição dos autores,

agrupavam-se em diferentes tribos apresentando diferentes estágios de cultura. Algumas dessas tribos encontravam-se ainda em estágio primitivo, como certas tribos norte-americanas e as tribos indígenas do Brasil, que eram essencialmente nômades, vivendo sobretudo da caça, da pesca e da coleta. Outros grupos já tinham atingido nível mais avançado; já eram mais sedentários, desenvolviam a agricultura, como os tupis e guaranis do Brasil. Alguns possuíam vida comunitária bem organizada, manifestações artísticas interessantes como os índios *Pueblos*, na América do Norte, conhecidos por suas habitações feitas com adobe, isto é, tijolos cozidos ao sol, e construídas em vários andares, à maneira de prédios de apartamentos. Existiram, porém, populações índias que já haviam alcançado, no século XVI, algo grau de civilização, comparável ao das civilizações do antigo Egito e da Mesopotâmia: os maias, os astecas, os quichuas. (HOLLANDA *et al.*, 1974, p. 190).

Note-se que, em todo o excerto, a métrica é sempre o modo de vida e o nível civilizatório ocidental, considerado pelos autores o estágio social mais avançado naquele período. Nessa interpretação, as tribos que eram nômades e viviam da caça, pesca e coleta de frutos possuíam “estágio de cultura primitivo”, no qual são enquadrados os índios brasileiros. Por sua vez, as culturas consideradas “mais avançadas” eram as dos Incas, Maias e Astecas, que já detinham, nos termos dos autores, “alto grau de civilização”, se comparadas às nações europeias modernas ou mesmo às sociedades antigas, como os egípcios e mesopotâmicos. Narrativa que, como se observa, não dá conta de conduzir o aluno a um processo crítico-reflexivo a respeito da *conquista do Novo Mundo* por parte dos europeus e de todas as consequências de tal ato para povos originários da América. Principalmente porque não são trazidos à tona todos os matizes desse encontro étnico, sob o qual se sobrepuseram violentos confrontos que, somados às doenças para os quais os nativos não possuíam imunidade e à exploração desmesurada de sua força de trabalho, ocasionaram o extermínio de muitas culturas indígenas<sup>8</sup>.

É preciso pôr em relevo, aqui, que o projeto de colonização que aportou no continente americano pouco tinha de *civilizatório*. Basta lembrar que a matança em massa de populações nativas por toda a América fez parte de um processo de *colonialidade do poder*, a partir do qual a conquista dos territórios ameríndios estruturou-se na ideia de *raça*, compondo-se uma “distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nesse prisma, as populações indígenas foram reprimidas

em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecida e mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram

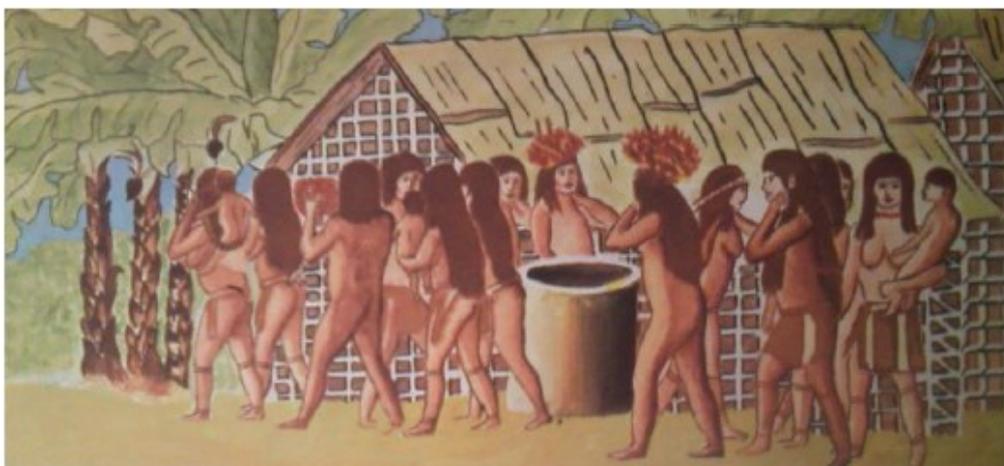
---

<sup>8</sup> Como lembra Quijano (2005), houve na América um forte processo de homogeneização colonial e racial que desembocou em um verdadeiro “genocídio massivo da população aborígine” (p. 136). Na Colômbia, por exemplo, “a população original foi quase exterminada durante a colônia e substituída pelos negros” (QUIJANO, 2005, p. 136).

a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África (QUIJANO, 2005, p. 121).

Sob o mesmo padrão dos anteriores, o livro *História do Brasil II* traz, ao todo, somente um tópico em referência aos indígenas, intitulado *O Folclore Brasileiro*, o qual está localizado na última seção do livro. Nele, é expressa uma visão folclórica de cultura (como se vê na figura 2), desprovida de criticidade e pouco orientada para as carências da vida prática (RÜSEN, 2001). Sobretudo porque dissemina uma concepção engessada acerca da formação histórico-cultural do país, oriunda da historiografia tradicional, dita positivista<sup>9</sup>, a qual inculca no leitor a imagem de que as “três culturas – a portuguesa, a indígena, a africana – [...] se *uniram*, adaptaram-se entre si, modificaram-se em terras brasileiras para formar o nosso folclore” (HOLLANDA, 1972b, p. 151, grifo meu). Nessa leitura, a utilização de “eufemismos como ‘encontro de culturas’ ou ‘encontro de civilizações’ pode ser inócua se deixar intocadas as regras de sintaxe e os pressupostos do discurso colonial”, ou ainda “se não conduzir a uma crítica profunda das certezas e atitudes naturalizadas na narrativa convencional” (OLIVEIRA, 2016, p. 48, aspas do autor).

**Figura 2** – Visão folclórica sobre os indígenas brasileiros



**Fonte:** HOLLANDA *et al.*, 1972b, p. 146

À vista disso, as obras de Buarque de Holanda não apenas não dão conta de abordar reflexivamente os desdobramentos históricos de tais acontecimentos como também reforçam a ideia de que o encontro entre as duas etnias ocorreu de modo harmônico e foi, nessa ótica, contributivo para a formação cultural da nação brasileira. No entanto, é pertinente trazer à baila o fato de que a “unidade de análise social que chamamos de nação [...] está assentada em processos violentos de submissão das diferenças e na erradicação, sistemática e rotineira, de heterogeneidades e autonomias” (OLIVEIRA, 2016, p. 76), sendo os eventos e sujeitos da história apresentados “para as gerações seguintes de forma quase ritualizada, sempre institucionalizados em certas formas de percepção e narratividade”

<sup>9</sup> O Positivismo, segundo Barros (2013), inscreve-se em um paradigma historiográfico alicerçado na seguinte tríade: “(1) busca das Leis Gerais que regeriam as sociedades humanas (herança da concepção iluminista); (2) aproximação metodológica e epistemológica entre Ciências Humanas e Ciências Naturais; (3) prédica de neutralidade absoluta do cientista social diante dos fatos que examina” (p. 991). Outra característica primordial da vertente positivista é a conciliação de classes, que tende a desarticular a perspectiva revolucionária, dada a “leitura mecanicista do progresso humano” (BARROS, 2013, p. 991).

(OLIVEIRA, 2016, p. 76). Na esteira desse olhar, a ausência de abordagem sobre a questão fundiária, por exemplo, impossibilita ao aluno reconhecer que as dificuldades enfrentadas atualmente pelos indígenas quanto à demarcação de suas terras são uma permanência desse passado truculento, podendo “ocasionar uma perda da visão do processo histórico em relação a esses atores sociais” (SILVA, 2012, p. 161).

Ainda sobre esse aspecto, não são apontadas, na soma dos livros, quaisquer formas de resistência indígena diante das ações agressoras dos portugueses, corroborando a ideia de que os povos originários eram passivos e ingênuos e, assim, nada fizeram perante os ataques dos invasores. Fato que pode acarretar uma compreensão distorcida e/ou lacunar do processo histórico, pois, nessa lógica, os indígenas “não são de fato atores efetivos, nem testemunhas por si mesmas válidas ou fidedignas. Se não estão inteiramente ausentes, nem são tratados como oponentes, isso não lhes dá a condição de partícipes desse processo, investidos, portanto, de obrigações e direitos” (OLIVEIRA, 2016, p. 97). Outro ponto observado é que a catequização dos índios pelos jesuítas possui conotação positiva na narrativa buarqueana, sob a qual se afirma que as missões lideradas pelos padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, no século XVI, possibilitaram aos nativos aprender “ofícios úteis à colonização (carpinteiro, tecelão, cesteiro, etc.)” (HOLLANDA *et al.*, 1972a, p. 34). Da mesma maneira, é dito que os jesuítas “protegeram os índios dos colonos que queriam escravizá-los e pacificaram tribos inteiras que se revoltaram contra os portugueses. Abriam ainda várias escolas ‘de ler, escrever e algarismos’” (HOLLANDA *et al.*, 1972a, p. 34, aspas dos autores), escamoteando-se, mais uma vez, as violências impostas, por séculos, sobre essas populações e que resultaram, como adverte Silva (2012, p. 161), em “uma verdadeira barbárie”.

Portanto, no conjunto das obras buarqueanas, sobressai-se uma abordagem de tonicidade positivista, que relega aos indígenas um papel de coadjuvantes no processo de formação do Brasil, criando, assim, um abismo, em termos de protagonismo histórico, entre os sujeitos brancos – cujos feitos são enaltecidos – e os não brancos – que transitam em segundo plano. Sob essas condicionantes, é imperativo assinalar que embora Sérgio Buarque de Holanda tenha sido um notório defensor dos valores democráticos e um importante crítico de regimes ditatoriais, manifestando especial contrariedade à ditadura do Estado Novo (1937-1945) e à ditadura civil-militar (1964-1985)<sup>10</sup>, ainda assim a sua coleção de didáticos apresenta uma concepção sobre os nativos que parece dialogar, em alguma instância, com o ideário político-econômico-cultural preconizado pelos militares que tomaram de assalto o Brasil a partir de 1964, haja vista que os conteúdos presentes nos compêndios reafirmam estereótipos e contribuem para cristalizar a perspectiva eurocêntrica no ensino de história, esmorecendo, com isso, outras culturas e grupos étnicos, como aqui se viu no caso dos povos originários do Brasil e da América.

## Considerações finais

Nos limites de sua proposta, o artigo em questão tencionou trazer à baila o modo de representação didática das sociedades indígenas em voga na década de 1970, particularmente a partir da análise das obras de Sérgio Buarque de Holanda. Como se pôde notar, as narrativas do autor desvelam traços históricos do seu período de escrita, na medida em que carregam uma concepção de indígena ancorada, em alguns pontos, no paradigma político-econômico do governo militar, que preconizou, nos 21 anos de ditadura,

---

<sup>10</sup> A esse respeito, ver dissertação de mestrado de Fábio A. da Silva (2020), intitulada *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda*.

um ensino altamente tecnicista, voltado, sobretudo, para o desenvolvimento de habilidades simplistas e descomprometido com qualquer forma de educação para a consciência crítica dos alunos. Em outros termos, significa dizer que se erigia, naquela altura, uma proposta de ensino de história baseada na narrativa singular do passado, travestida de forte carga moral e patriotismo e centrada na perspectiva eurocêntrica de sublimação dos “tradicionais” personagens históricos.

Fatores que, no correr dos anos, produziram estigmas que ainda hoje fazem-se presentes no imaginário de muitas pessoas, ratificando preconceitos e, como relembra Cerri (2011), formatando identidades não razoáveis em relação aos sujeitos historicamente marginalizados. No caso dos povos originários do Brasil, essas identidades decorrem, em parte, de uma forma de representação didática que não realça, em praticamente nenhum momento, a presença dessas populações enquanto protagonistas da história, alijando as suas contribuições étnico-culturais na formação da sociedade brasileira. Concomitantemente, avigora-se no jovem leitor a visão de que o modo de vida indígena é “primitivo”, “selvagem” e não se sustenta no presente, visto que a abordagem sobre esses povos limita-se, como vimos, ao período colonial e não possui vínculo algum com a vida cotidiana, sendo as problemáticas da atualidade escamoteadas dos manuais didáticos em estudo.

Ademais, é reforçada a ideia de contribuição do índio para a formação de uma nação pacífica – por vezes, passiva – e harmoniosa, sem evocar, contudo, os conflitos travados com os invasores pela posse da terra e tampouco a brava resistência de diversos grupos nativos ante a dizimação de suas culturas. A ausência desses e de outros aspectos impede, portanto, a emergência de uma interpretação crítica sobre o passado, apoiada em uma narrativa ampliada, capaz de intermediar o processo de tomada de consciência histórica dos alunos e alunas e equacionar a concepção de que a história foi/é alicerçada a partir da existência de múltiplos grupamentos humanos, os quais são signatários de um estrato de experiências culturais pluralizadas e enriquecedoras.

Na esteira dessa questão, deve-se tornar claro o fato de que vivemos, desde a origem do nosso processo histórico, “em terras dos Pataxós, Tupinambás e Tupiniquins” e que “reconhecer isso não é invalidar toda a história que veio depois, é corrigi-la” (OLIVEIRA, 2016, p. 71). Frente a essa condição, torna-se imprescindível romper com narrativas engessadas e europeizadas como as que foram verificadas nos compêndios da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*, que por mais de duas décadas circularam em escolas brasileiras e forneceram as bases da moldura do pensamento histórico de docentes e discentes, atestando, em alguma medida, a visão estereotipada e permeada de lacunas acerca dos povos indígenas, de sua história e de sua cultura. Para tanto, é urgente a incorporação de uma agenda de pesquisa que não apenas mensure esse tipo de narrativa divulgada durante muito tempo nos livros didáticos – e que abarca tanto as comunidades indígenas quanto outras minorias sociais, como os afrodescendentes e as mulheres, impondo-lhes uma estrutura societária de negação de direitos –, mas também possa traçar perspectivas reais de superação desse olhar estigmatizado e excludente.

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2017.

BARROS, José D’Assunção. Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico.

*Diálogos*, Maringá, vol. 17, n. 3, p. 977-1005, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, 2008.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* *História da civilização*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* *História do Brasil: das origens à independência*. vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972a.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* *História do Brasil: da independência aos nossos dias*. vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972b.

MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de história durante a ditadura militar. // *Encontro de Pesquisa em Educação*, Maringá, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, vol. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez

Editora, 1982.

SILVA, Fábio Alexandre da. *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

SILVA, Fábio Alexandre da; MANKE, Lisiane Sias. “Vozes do bolsonarismo”: reflexões históricas a partir de comentários de internautas pró-intervenção militar. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 168-189, 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de história: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, vol. 1, n. 2, p. 151-168, 2012.

### **Notas de autoria**

Fábio Alexandre da Silva é doutorando em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2020-2023), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2020) e licenciado em História pela Universidade Norte do Paraná (2017). Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: [fabioxandy@hotmail.com](mailto:fabioxandy@hotmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista**

SILVA, Fábio Alexandre da. A concepção de “índio” nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda. *Sæculum – Revista de História*, v. 28, n. 48, p. 149-161, 2023.

### **Contribuição de autoria**

Não se aplica

### **Financiamento**

Não se aplica

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica

### **Licença de uso**

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

### **Histórico**

Recebido em 26/09/2022.

Modificações solicitadas em 20/03/2023.

Aprovado em 28/03/2023.