

**UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO**

**Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências  
Humanas**

**Cássia Aparecida Guimarães**

**O PASSADO PRÉ-CABRALINO EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA (PNLD 2014)**

**São Paulo**

**2017**

**Cássia Aparecida Guimarães**

**O PASSADO PRÉ-CABRALINO EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA (PNLD 2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gomes Ghizzi Godoy.

**São Paulo**

**2017**

**Cássia Aparecida Guimarães**

**O PASSADO PRÉ-CABRALINO EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA (PNLD 2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gomes Ghizzi Godoy.

São Paulo, 14 de junho de 2017.

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma de Melo Silva

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alzira Lobo de Arruda Campos

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Marília Godoy, por sua incansável orientação. A presença, a dedicação e seu olhar antropológico proporcionaram o crescimento e o amadurecimento desta pesquisa.

Aos professores Paulo Fernando de Souza Campos e Luiz Antonio Dias, por importantes sugestões, indicações e, sobretudo, pela confiança.

Aos colegas da escola Escola Municipal de Ensino Fundamental “M’Boi Mirim I”, por seus questionamentos e pelo companheirismo: vocês são inspiradores.

## RESUMO

A presente pesquisa analisa os conteúdos a respeito do passado pré-colonial brasileiro nos livros didáticos de História para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Por meio de uma análise qualitativa de três obras de maior tiragem, dentre as aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2014, procura-se verificar os fundamentos teóricos que alicerçam os conteúdos e os discursos didáticos dessas obras em relação ao passado pré-cabralino. No processo de redemocratização, vivenciado na atualidade pelo Brasil, a temática étnica recebeu visibilidade, principalmente por sua inserção no meio escolar, garantida pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Diante desse novo cenário, destaca-se o tema acerca do Brasil pré-colonial para a construção de uma narrativa histórica que evidencie a característica milenar e a diversidade étnica e cultural da ancestralidade indígena. O estudo da temática pré-cabralina traz à tona um conhecimento fundamentado em memórias vinculadas ao passado ancestral, o que torna esse saber significativo. Os conteúdos observados durante a análise dos livros didáticos revelam uma orientação ainda pautada no eurocentrismo e no evolucionismo cultural. Uma direção otimista e consciente da remodelação das práticas escolares emerge de iniciativas individuais dos docentes. A necessária construção de uma proposta pedagógica alternativa, que contextualize valores, abra novos espaços e novos olhares para um futuro de esperança e cidadania.

**Palavras-chave:** Livro Didático. História Indígena. Ancestralidade. Ensino de História.

## ABSTRACT

The present research analyzes the contents regarding the Brazilian pre-colonial past in the textbooks of History for the 6th year of Elementary School II. Through a qualitative analysis of three textbooks of greater circulation, among those approved by the National Program of the Didactic Book of 2014, it intends to verify the theoretical foundations that underlie the contents and didactic discourses of these books in relation to the pre-Cabraline past. In the process of re-democratization, currently experienced by Brazil, the ethnic theme received visibility, mainly due to its inclusion in the school environment guaranteed by the 10.639/03 and 11.645/08 Acts. Faced with this new scenario, the theme about pre-colonial Brazil is highlighted for the construction of a historical narrative that evidences the millennial characteristic and the ethnic and cultural diversity of the indigenous ancestry. The study of the pre-Cabraline theme brings to light a knowledge based on memories linked to the ancestral past, which makes this knowledge meaningful. The contents observed during the analysis of the textbooks reveal an orientation still based on Eurocentrism and cultural evolutionism. An optimistic and conscious direction of reshaping school practices emerges from individual teacher initiatives. The necessary construction of an alternative pedagogical proposal, oriented to the contextualization of values, opens new spaces and new looks for a future of hope and citizenship.

**Keywords:** Textbooks. Indigenous History. Ancestry. History Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Representação do uso da boleadeira no passado e no presente	p. 29
<b>Figura 2</b>	O livro didático: Sumário (I)	p. 34
<b>Figura 3</b>	O livro didático: Sumário (II)	p. 35
<b>Figura 4</b>	Exercício a respeito do passado pré-colonial brasileiro	p. 74
<b>Figura 5</b>	Casas subterrâneas dos Itararé	p. 76
<b>Figura 6</b>	Uso do termo primitivo no livro didático, sua explicação e glossário	p. 78
<b>Figura 7</b>	Exercício acerca do domínio e utilização do fogo pela humanidade	p. 81
<b>Figura 8</b>	Exercício a respeito das populações paleolíticas	p. 82
<b>Figura 9</b>	Infográfico a respeito da produção cerâmica marajoara (I)	p. 106
<b>Figura 10</b>	Infográfico a respeito da produção cerâmica marajoara (II)	p. 107
<b>Figura 11</b>	Infográfico a respeito dos sambaquis (I)	p. 108
<b>Figura 12</b>	Infográfico a respeito dos sambaquis (II)	p. 109
<b>Figura 13</b>	Figuras que destacam a arte amazônica pré-cabralina	p. 110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EBA	Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC-USAID	Ministério da Educação - United States Agency for International Development
MHL	Museu Histórico de Londrina
MG	Minas Gerais
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Piauí
PR	Paraná
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 – Memória e Ensino de História.....	16
1.1 Memória: caminhos políticos da formação identitária .....	16
1.2 A Ocidentalização da História .....	23
1.3 A Consolidação da Memória Eurocêntrica: imagens e representações no universo escolar.....	30
CAPÍTULO 2 – A Construção do Brasil Pré-colonial nos Livros Didáticos .....	43
2.1 Livros Didáticos: uma realidade em constante elaboração .....	43
2.2 Os Livros Didáticos Selecionados na Resenha do Guia PNLD 2014.....	50
2.3 O Cotidiano Escolar Diante das Teorias Pedagógicas.....	55
CAPÍTULO 3 – Registros Didáticos: máscaras da ancestralidade .....	65
3.1 Os Cenários Teóricos da Construção da Brasilidade.....	65
3.2 O Passado Pré-cabralino nos Livros Didáticos Selecionados.....	72
3.3 Consolidação da Imagem Genérica dos Indígenas: presente e passado .	86
3.4 A Disseminação de um Pensamento Único de Sociedade .....	90
CAPÍTULO 4 – O Conhecimento Arqueológico Pré-cabralino .....	95
4.1 O Brasil Pré-colonial: um passado em restauração .....	95
4.2 Cultura Escolar: a produção de um conhecimento vivo e significativo .....	100
4.3 A Elaboração de Espaços Pedagógicos de Ancestralidade .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS .....	128

## INTRODUÇÃO

O cenário ancestral e originário das raízes culturais brasileiras paira como uma sombra que percorre os saberes didáticos. Na rotina do trabalho escolar, chama a atenção a forma como as informações dos livros escolares fundamentam os conhecimentos dos alunos e procuram definir suas identidades. O peso representado pelos conteúdos dos programas de ensino compromete a direção do diálogo que os professores desejam estabelecer com seus alunos.

A preocupação com o universo cultural que compreende as raízes do passado e que dá sentido aos brasileiros revela-se nas experiências escolares vivenciadas pelos estudantes. E é em meio à inquietação acerca da ancestralidade e no dinamismo da sala de aula que esta dissertação tem estabelecido seu ponto de partida. O lugar de trabalho de sua autora, docente do Ensino Fundamental II em uma escola pública de um bairro da periferia da cidade de São Paulo, emerge nas problematizações e reflexões. Esse ambiente criativo perpassa cada parágrafo da pesquisa, em uma formulação que visa a contribuir com o diálogo entre a academia e as salas de aula de Educação Básica.

Tornaram-se relevantes, no meio acadêmico, as discussões a respeito da ocupação humana na região que viria a ser considerada como a pátria legítima dos atuais educandos do Brasil. As datações apontam uma antiguidade de mais de 50 mil anos, entretanto, esses milhares de anos foram abolidos diante do contexto de reconhecimento, repetidamente memorizado, de que a História do povo brasileiro é contada a partir da chegada dos portugueses. O sentido de pertencimento e de unidade foi forjado nas sequências dos períodos históricos elaborados de maneira eurocentrada.

O enraizamento cultural, inserido em um conjunto de valores relacionados ao domínio do Ocidente, percebe o “outro” de maneira que fique submerso (mesmo diante de uma alteridade significativa: os nativos que compreendem as diversas nações indígenas brasileiras são hoje mais de 817.962 pessoas, de acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Nesse contexto regido por valores subjetivos e comprometidos com

preconceitos e expressões hierárquicas, impôs-se uma superioridade europeia, branca, entendida como a ordem natural dos acontecimentos.

O processo de constituição de um Estado Nacional no Brasil, tanto nos anos iniciais da Colonização portuguesa, como com a Proclamação da Independência e em épocas posteriores, foi sempre conduzido pelos privilégios e domínio das elites econômicas. A concepção de uma História baseada nesse campo de valores compreende o “mito fundador” do Brasil.

Nas escolas, a educação mantida pelo Estado reproduz os conhecimentos históricos glorificados na construção dos conteúdos representativos dos processos sociais e políticos. O etnocentrismo manifesta-se na elaboração de narrativas em que o protagonismo nas ações e nas iniciativas políticas, sociais e tecnológicas está relacionado à origem europeia.

As demandas emancipatórias que vigoraram nos anos de 1970 puderam provocar crises culturais, como as “crises de identidade”, as quais refletiam uma dinâmica global, cada vez mais crescente. A distinção nós/eles ganha terreno impondo-se um campo de valores referente à autoafirmação de grupos. Assim, ao vigiar a Constituição de 1988, houve a introdução de um compromisso democrático com a expressão de direitos dos povos etnicamente distintos, considerados como formadores da cultura nacional.

Alguns anos mais tarde, essa demanda configurou-se no campo da Educação. Com a missão de promover o ideário democrático, surgiram as leis 10.639/03 e 11.645/08, que regulamentaram a exigência de estudos acerca das populações afrodescendentes e populações indígenas. A diversidade étnica ganha relevância e a disciplina de História torna-se central para nortear essa proposta política no campo pedagógico.

Com o foco direcionado para a disciplina, a produção do conhecimento histórico escolar adquire especial interesse. O diálogo entre memória e História é percebido como influente na elaboração dos saberes e suas múltiplas apreensões do passado. Destacam-se as recordações, enquanto objetos de estudo historiográfico que reconhece apenas a memória construída politicamente como um recurso de autoafirmação das elites. Configura-se uma memória em que as recordações

consideradas são aquelas vistas como espaços de valorização dos patrimônios regidos pela concepção ocidental.

Por outro lado, emerge um segundo processo, em que o conhecimento histórico corrobora na formulação memorial das sociedades, o que o torna objeto de disputa entre diversos grupos sociais. Consideram-se os espaços pedagógicos relevantes para a elaboração memorialista coletiva, com destaque para a memória nacional, pois é nas escolas que os conhecimentos são elaborados, por um público vivo, criativo e construtor de uma memória política. O projeto de nação para o Brasil, de acordo com a presença das novas leis promulgadas para uma valorização da diversidade cultural e étnica, desafia o sentido da memória que está registrada nos conteúdos programáticos escolares.

O discurso histórico circula na sociedade e chega às escolas por meio dos livros didáticos. Esse tipo de material fornece informações, que se espera atualizadas, para as atividades dos professores e alunos. Dadas as difíceis condições de trabalho, as obras didáticas configuram-se, muitas vezes, como única fonte ou recurso pedagógico dos docentes. Os livros escolares têm, além disso, real importância na divulgação científica, ao mesmo tempo em que portam narrativas e instruções metodológicas que buscam estabelecer as práticas educacionais.

Diante desta contextualização, propõe-se, como objetivos da presente pesquisa, compreender a construção identitária presente no discurso educacional representado pelo livro didático, destacar a relevância do passado pré-cabralino para a História do Brasil e das populações indígenas, e também discutir a ressignificação do conhecimento histórico escolar, que, por meio de procedimentos que envolvam a memória, tragam à tona a ancestralidade invisibilizada nos processos pedagógicos.

A metodologia de trabalho, ao tratar as fontes de pesquisa, destacou três livros didáticos de História direcionados para o sexto ano do Ensino Fundamental II. Trata-se de um *corpus* documental expressivo, pois é nesse ano de escolarização que os estudantes têm contato com conteúdos que tratam das antigas organizações sociais e, normalmente, o passado pré-colonial brasileiro surge como tema. Debruça-se sobre as obras didáticas em uma leitura analítica, de caráter qualitativo, a respeito da temática pré-cabralina nesses compêndios.

As obras aqui analisadas constam no Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014– História e, portanto, foram aprovadas na seleção que o governo realiza por meio do Ministério da Educação. São coleções disponibilizadas para escolha dos professores em todas as unidades escolares públicas de Ensino Fundamental II do Brasil. A seleção das obras deste estudo levou em conta o montante de suas vendas: das 20 coleções disponíveis como possível opção para os docentes, as três coleções são as mais escolhidas pelos professores da disciplina de História das escolas públicas brasileiras. Considera-se, também, que, de acordo com informações governamentais, a venda dos três exemplares para o sexto ano é maior (2.010.588 livros distribuídos) que a soma de todos os demais 17 exemplares para o mesmo ano de escolarização (1.514.100 livros distribuídos). Seguem os títulos selecionados:

- 1) APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá História**, 3 ed, São Paulo: Moderna, 2010.
- 2) BOULOS JÚNIOR, A. **História, Sociedade e Cidadania**, 2 ed, São Paulo: FTD, 2012.
- 3) BRAICK, P. R. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2011.

Observados a relevância e o alcance desses livros didáticos, o problema de pesquisa ordena-se diante de uma visualização do modo como a temática do Brasil pré-colonial neles emerge e procura modelar os saberes e a consciência dos estudantes. De que maneira é possível que os sujeitos escolares elaborem uma nova construção do passado e da memória vinculados aos anseios democratizantes, que incluam a diversidade étnica e cultural?

O Brasil pré-colonial, nos livros didáticos selecionados, compreende narrativas em que as populações originárias não estão relegadas a um passado distante ou ao desaparecimento? Em quais aspectos o passado pré-cabralino, em seus mais de 50 mil anos de projeção social e cultural, é um compromisso ideológico para a compreensão da diversidade cultural no seio das leis expressivas de inclusão?

Entende-se, como hipótese, que a compreensão dos processos que envolvem a construção dos saberes e dos materiais pedagógicos conduzem à produção, por parte dos docentes, de dinâmicas que introduzam o diálogo com o “outro”. Nesse

aspecto, os conteúdos pré-cabralinos, ao demonstrarem a multiplicidade social e étnica existente também no passado, corroboram para a ressignificação do conhecimento histórico escolar e cultural, na medida em que correspondem à realidade brasileira em sua dimensão de ancestralidade.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa observa a construção ideológica que sustentam os saberes descritos nos livros didáticos analisados. Os valores interdisciplinares propagados pela História Cultural desde o início do século XX podem ser mobilizados como uma concepção não genérica de pensamento historiográfico para estudo e solução das questões demandadas pelos sujeitos reivindicantes, bem como a elaboração histórica que esteja em sintonia com os anseios democráticos.

Os livros didáticos são propostas programadas de um roteiro para ser seguido na íntegra. Porém, no espaço da sala de aula, mestres e estudantes fazem intervenções em relação ao material escolar que podem se distanciar da diretriz estatizada. O cotidiano e os atores escolares determinam as dinâmicas pedagógicas, o que pode incluir maior ou menor uso das obras didáticas.

A presente dissertação está estruturada de acordo com o seguinte plano: no Capítulo 1, *Memória e Ensino de História*, procura-se refletir a respeito da construção memorialista que se impõe na formulação do conhecimento acerca da História do Brasil. Busca-se entender este fenômeno, sobretudo em sua vertente social e política. A memória nacional, e sua relação com as identidades coletiva e individual, emerge como o centro de interesse. A utilização das recordações nas práticas pedagógicas, especificamente na elaboração do conhecimento histórico escolar, é também abordada no capítulo. Observa-se, ainda, a construção eurocentrada e generalizante da História brasileira, fundamentada nas concepções espacial e temporal de saberes que têm como marco fundacional a chegada dos portugueses e as verdades conduzidas pela cultura europeia.

O Capítulo 2, *A Construção do Brasil Pré-colonial nos Livros Didáticos*, procura traçar uma reflexão em que o material pedagógico é entendido como algo socialmente construído, detentor de múltiplas referências. A estatização dos conhecimentos escolares, por meio de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), é investigada. Os manuais pedagógicos utilizados como fonte são descritos,

bem como as resenhas que o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014 – História traz a respeito das três obras selecionadas para esta pesquisa. As teorias pedagógicas e a maneira como influenciam os materiais didáticos e o universo escolar também são estudadas nesse capítulo.

No Capítulo 3, *Registros Didáticos: máscaras da ancestralidade*, retratam-se os conteúdos arqueológicos pré-cabralinos que constam nos livros didáticos selecionados. Cria-se um *corpus* documental para revelar os fundamentos teóricos que embasaram o pensamento científico ao longo dos séculos XVIII ao XX e como essas hipóteses permanecem nas obras pedagógicas analisadas. Visualiza-se um cenário de conteúdos didáticos que se recriam, nas experiências escolares, como informações ideológicas comprometidas com o ideário estatal de educação. Procura-se compreender a disciplina escolar de História e a construção de seus saberes que surgem comprometidos com uma visão evolucionista de conhecimento.

O Capítulo 4, *O Conhecimento Arqueológico Pré-cabralino*, compreende o passado pré-colonial brasileiro como relevante na construção de uma cultura escolar que projete a ancestralidade indígena. Busca-se visualizar, nos livros didáticos analisados, os conteúdos arqueológicos que promovam a inserção da diversidade. Por meio de um contexto pedagógico que faça uso da memória como um vínculo com o passado, procura-se entender a elaboração de um conhecimento histórico escolar que restabelece a importância do Brasil pré-colonial como um momento histórico que permite a apreensão da humanidade como diversificada nos âmbitos étnico, cultural e social. A atuação docente é destacada como promotora e executora dos debates e estudos da temática da diversidade étnica.

## 1. MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Em suas variadas manifestações, a memória torna-se comprometida no âmbito pedagógico. Na busca de desvendar os conteúdos expressos nos livros didáticos e entender a dinâmica que se desenvolve no cotidiano da sala de aula, observa-se que estudantes e professores deparam-se com um conhecimento que está engajado com a ideologia homogeneizante da História e que pretende conduzir a formulação memorialista nacional. Pollack (1989) denomina essa elaboração das lembranças como memória enquadrada: são selecionadas e compõem um discurso organizado do que os setores dominantes desejam propor como a memória do país.

Desta forma, entende-se que, por meio da memória, no contexto dos conteúdos programáticos da disciplina de História escolar, cria-se o eixo para a compreensão do tema relativo a um passado ancestral, bem como para a elaboração de uma prática pedagógica representativa de saberes originados na diversidade étnica e cultural.

### 1.1 Memória: caminhos políticos da formação identitária

A importância da memória é intensamente debatida entre vários estudiosos. Rosa (2007) define a finalidade da memória individual:

[...] serve para armazenar experiência, para recuperá-la ou ignorá-la; além de manter a idéia de *mim* mesmo como uma entidade que se conserva por meio de todas as mudanças. É, portanto, imprescindível para a construção e para a manutenção de minha identidade (p. 55).

Desde o célebre ensaio de Maurice Halbwachs, *A Memória Coletiva*, de 1925, procurou-se construir a dimensão sociológica, histórica e antropológica das memórias. São memórias no plural, pois, além das recordações individuais, existem as lembranças coletivas. Há, também, os encontros e desencontros de ambas. Assim, os estudos halbwachsianos verificaram que a memória do indivíduo é composta por traços do seu grupo social:

Não basta reconstruir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2003, p. 39).

A memória coletiva destaca-se ao interferir nas recordações individuais. Tais intervenções ocorrem porque vivemos em sociedade. A ação social acontece de vários modos: o fato de se ter lido uma informação, um livro, ou qualquer outro registro, é suficiente para que esses dados complementem a lembrança de uma situação vivenciada, mesmo que tenha sido vivida de maneira particular.

Não se trata de negar a existência das recordações individuais, pois são as diversas memórias pessoais que formulam e apoiam as lembranças coletivas. Desta feita, é preciso observar o entrelaçamento e a dupla composição que acontece nos processos em que se formam as memórias. Ademais, Le Goff chama a atenção para a similaridade dos eventos de recordar e esquecer, tanto para a memória individual, quanto para a coletiva:

[...] os psicanalistas e psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento [...], nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais do poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas (LE GOFF, 2003, p. 422).

Além disso, de acordo com Seixas, a memória possui como ponto positivo a capacidade de lançar um ideal de futuro, pois lembrar o passado é essencial para que as sociedades tracem ações: “Lembramos menos para conhecer do que para agir” (SEIXAS, 2004, p. 53). Os grupos sociais utilizam-se da memória como uma projeção que, no entender de Seixas, tem um caráter utópico de fomentar a esperança. As características de espontaneidade, sensibilidade e diversidade, colocam a memória como central para as sociedades.

[...] memórias extremamente diversificadas *irrompem* e invadem a cena pública, buscam reconhecimento, visibilidade e articulação, respondendo provavelmente a uma necessidade que a racionalidade histórica é impotente para exprimir e atualizando no presente vivências

remotas (revisitadas, silenciadas, recalçadas ou esquecidas) que se projetam em direção a futuro (SEIXAS, 2004, p. 53).

A seletividade das recordações exige especial cuidado do historiador. As memórias individuais e coletivas são fontes para a subjetividade expandir-se:

[...] a memória coletiva é feita também de esquecimentos; esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; de esquecimento do que não é memorável, por ser irrelevante, doloroso ou incômodo (CARRETERO, ROSA, GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

A natureza sensível, sua ligação com a afetividade e o caráter múltiplo das recordações são fatores que potencializam a memória como fonte histórica, pois a tornam um elemento que, a qualquer oportunidade, vem à tona, revela-se e assume dimensões amplas. As recordações mostram-se carregadas de originalidade.

O interesse despertado pela memória funda-se na importância que lhe é atribuída por diversos povos na construção e transmissão do saber através dos tempos. Le Goff verifica que os povos ágrafos faziam uso da memorização para transmitir suas tradições, mitos e genealogias. Mesmo povos que possuíam escrita, em variados momentos da História, recorriam à memória: os gregos a sacralizavam e, na Europa medieval, era o centro da erudição.

Em plena Idade Média, os estudantes memorizavam infinitamente, pois “Nesta época, saber de cor é saber” (LE GOFF, 2003, p. 446). Com o advento da imprensa, no entanto, houve uma ampliação dos registros escritos. Em seguida, ocorreu uma sucessiva criação e expansão de locais em que se acumulam tais registros, como bibliotecas, arquivos, museus, comemorações e monumentos. Nesses lugares, deseja-se cristalizar a memória.

Coube a Pierre Nora conceituar esses locais como “lugares de memória”. Ou seja, espaços em que se guarda, de maneira intencional, uma dada memória. Os espaços de lembrar possuem a função bem específica de “parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas” (NORA, 1993, p. 22). Outro atributo dos lugares de memória é transmitir para as futuras gerações um passado ideal.

[Os lugares de memória] servem para garantir a fixação de lembranças e de sua transmissão, e estão impregnados de simbolismos, pois

caracterizam acontecimentos ou experiências vividas pelos grupos, ainda que muitos de seus membros não tenham participado diretamente de tais eventos (OLIVEIRA, 2009, p. 08).

Ainda de acordo com Nora, ao se cristalizar a memória, ocorre sua transformação em História. Para o historiador francês, e também para Halbwachs, há uma descontinuidade entre a memória, que é viva, e a História, que é fixa:

Nomes próprios, datas, fórmulas que resumem uma longa seqüência de detalhes, às vezes uma historinha ou uma citação: é o epitáfio dos fatos de outrora, tão curto, geral e pobre de sentido como a maioria das inscrições que lemos sobre os túmulos. A história parece um cemitério em que o espaço é medido e onde a cada instante é preciso encontrar lugar para novas sepulturas (HALBWACHS, 2003, p. 73-74).

Segundo Meneses (1992, p. 21), para Nora, a oposição entre memória e História chega a adquirir um tom “apocalíptico”: “a visão de Nora é mais cética e limitada, visto como, segundo ele, nossa sociedade forjou os lugares de memória porque já não mais existem os meios de memória, onde ela era vivenciada”. Na perspectiva de Nora, a memória se esvai, as sociedades não são capazes de vivenciá-la ou de reproduzi-la, o que força os grupos sociais a fixar suas lembranças em determinados espaços, os lugares de memória.

Contudo, outros estudiosos percebem o caráter de resistência da memória. Mesmo nos lugares de memória, em que as lembranças são cooptadas pela História, surge a memória historicizada e política, que é a reconstrução do passado de acordo com as determinações da categoria social dominante (SEIXAS, 2004) ou daquelas categorias sociais que procuram dar visibilidade a seu passado. Quando as memórias pareciam ter se transformado em uma determinada construção histórica, as lembranças, ainda que silenciadas, mostram obstinação e reivindicam seu espaço. Essa resistência é a base de novas elaborações da História.

Além de resistir aos silenciamentos, a memória também guarda elementos que se interligam com a identidade: a seleção de determinadas recordações interfere profundamente na compreensão que a sociedade e os sujeitos possuem de si mesmos. A memória é um dos componentes identitários: o indivíduo busca por “certos aspectos particulares do passado” (CANDAU, 2012, p. 18) que apoiam seu pertencimento a um dado grupo social.

Compartilhar as lembranças é o fundamento de coesão para qualquer sociedade. Como explicam Carretero, Rosa e González (2007, p. 20): “um coletivo, para seguir sendo, tem que negociar sua memória coletiva: o que lembrar, o que esquecer e como negociar o que é glorioso ou vergonhoso para todos os seus componentes ou para alguns deles”.

De acordo com Rosa, os agrupamentos sociais elaboram “práticas de recordação”, o que significa a constituição de lugares de memória, de eventos comemorativos, mitos e manifestações que deem um sentido identitário ao grupo, ao permitir a distinção em relação a outros conjuntos sociais. “Tudo isso atua como procedimento para sintonizar os membros do grupo [...], que passem de um conjunto de indivíduos a membros de uma comunidade, de um conjunto de *eus* a *nós*” (ROSA, 2007, p. 56).

Como revela Le Goff (2003), o Estado, em uma ação político-ideológica, seleciona os documentos, os monumentos, os objetos, os conteúdos dos livros escolares, constrói museus e arquivos, enfim, tudo o que se relaciona com uma dada memória que se deseja nacional.

O interesse na gestão memorial se amplia, pois, conforme Silva (2005), há um movimento simultâneo: a memória investe de poder quem a domina e tais grupos a manipulam para se conservarem na mesma situação. Observa-se uma tentativa de estabilizar, com um formato específico, a memória, que, no entanto, é fluida (MENESES, 1992).

O grupo social que está no poder procura reduzir as recordações coletivas a apenas um único conjunto de referências monumentais, de objetos ou publicações que se articulam em um discurso que guarda a pretensão de determinar o que se deve rememorar. Com essa prática, ocorre a transformação da memória coletiva da elite em memória nacional.

Para Meneses (1992), há dois momentos de interesse em relação à memória: para criação de fetiches culturais, que transformam as lembranças em mercadorias ou estabelecem a valorização de uma determinada cultura. Esta fetichização ocorre com a memória enquadrada (POLLACK, 1989), que são as recordações selecionadas oficialmente para projetarem-se como memória nacional. Percebe-se que essas

lembranças exibem organização, foram construídas por meio de uma escolha de elementos.

Meneses (1992) observa que a segunda situação de interesse pela memória vem em sentido oposto à fetichização. Trata-se da memória engajada e política, que evidencia as recordações dos grupos não privilegiados. As categorias afastadas do poder utilizam politicamente suas lembranças para o resgate de tradições e formulação de sua História. “São frequentes os movimentos de determinados grupos sociais mobilizando discursos de Memória, antes esquecidos ou silenciados no tempo, a fim de reivindicar seu lugar no mundo como sujeitos na História” (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 262).

Naturalmente que a escolha dos elementos memorialistas excluiu as lembranças traumáticas ou subterrâneas, mas, como explica Pollack (1989), essas sobrevivem e são passadas de geração a geração por meio da oralidade. Tais recordações resistem e se contrapõem à memória nacional homogeneizante. São, portanto, duplamente políticas, pois, além de representarem os diversos grupos sociais, rebelam-se ao controle dominante, reivindicando outras identidades e representações.

Há uma disputa social pela memória coletiva, com destaque para a memória nacional, que se imbrica com a formação identitária do país. Esse embate ocorre em diversos campos. A esfera pedagógica, cujas práticas escolares valorizam os livros didáticos, toma relevância na constituição da memória nacional.

Observa-se que as ações educacionais são envolvidas no processo que solidifica as memórias determinadas pelas categorias que exercem o poder. Compreende-se melhor essa questão ao observar o ensino de História no contexto da legitimação do poder. A educação escolar vai se encaminhar para a criação da memória nacional:

Mas o que acontece quando essa comunidade torna-se maior, quando se funde com outras, quando muda a maneira de gestão de recursos, dos conflitos, quando surgem outras formas de autoridade? Então, é preciso gerar novos artefatos para a constituição do *nós*, para a legitimação do poder, para a gestão do conflito, para a eliminação da possibilidade de dissidência. Nasce assim a história e, em seguida, o ensino de história. Algo que tornou possível a existência de

comunidades imaginadas sobre as que se sustentam os estados nacionais (ROSA, 2007, p. 56).

O material pedagógico e, principalmente, os compêndios escolares de História, em muito contribuem para divulgação da memória enquadrada, pois portam a seleção de fatos oficialmente definidos e fixados como História nacional. Embora encontre variabilidade na maneira com que cada indivíduo percebe as informações contidas nos livros didáticos, esse material escolar – com suas imagens e narrativas – reforça os discursos sociais estabelecidos. Por sua vez, tais construções discursivas interferem na compreensão histórica que os estudantes elaboram durante o processo de escolarização (CARITEY, 1993).

As implicações identitárias, as conexões com o poder e com a estrutura simbólica das nações fazem com que a memória e a História estabeleçam o controle em relação ao passado, com o intuito do domínio do presente e do futuro. Esse também é o entendimento de Chauí (1994, p. 20), que percebe a complexidade do ato de rememorar e sua significação social: “É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. O presente evoca o passado, que é reelaborado para dar coerência identitária e histórica ao grupo.

Com base nessa compreensão, determinar os conteúdos e as práticas escolares é um fator importante para a categoria social ligada ao poder e, também, para os demais grupos que estão afastados dele. Além de ser fonte de disputa, pedagogicamente, a memória pode ser utilizada pelo ensino de História escolar como meio de traçar relações entre a vivência dos estudantes e os conteúdos estudados pela disciplina.

Segundo Almeida e Miranda, o uso da memória no cotidiano da sala de aula e do ensino histórico escolar relaciona os sujeitos com a História. Criam-se mecanismos que projetam a afetividade e a vivência desses sujeitos. A memória “pode fortalecer, em qualquer pessoa, a capacidade de historicizar a própria vida” (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 281).

Ao utilizar a memória para o resgate da ancestralidade no ambiente escolar, os estudantes e professores percebem-se como atuantes na História, pois contextualizam suas experiências sociais e culturais. A memória fornece o sentido de

engajamento político, além de fomentar a produção do conhecimento para o ensino de História.

O saber histórico escolar ganha com os procedimentos que fazem uso das recordações dos alunos e professores, pois são diversas, o que significa dar visibilidade a grupos antes não incluídos nos conteúdos da disciplina. Ademais, as lembranças dos atores escolares são fontes de resistência à memória oficial. Isso quer dizer que as múltiplas memórias se contrapõem às formulações memorialistas e históricas homogeneizantes, o que viabiliza um sentimento identitário ligado à diversidade.

Abre-se aqui o tema da pesquisa: o conhecimento histórico escolar enquanto representações de ancestralidade e subjetividade, que ocorrem de maneira original e opõem-se às memórias fetichizadas e enquadradas.

## **1.2 A Ocidentalização da História**

As concepções acerca da metodologia científica do século XIX sofreram profundas reflexões e, na atualidade, a isenção e a objetividade da ciência são questionadas. As pesquisas científicas – e os pesquisadores – possuem relação com as ideias que circulam na sociedade. Por ser uma construção social, o conhecimento científico nunca foi, e não é, isento de ideologias.

Se a própria concepção de ciência se alterou ao longo do tempo, o que se entende a respeito da disciplina de História também seguiu o mesmo caminho. Na Idade Média europeia, era uma ciência ligada à religião cristã. Por volta do século XIV, tornou-se mais descritiva ao observar os fatos políticos e militares: o sentido de formação das entidades nacionais fez-se presente nas discussões históricas (BOURDÉ; MARTIN, 1983).

Após essa construção pioneira da História, surgiu a escola metódica, no século XIX. Os historiadores metódicos preocupavam-se com as fontes e aceitavam apenas os documentos escritos e voluntários: “cartas, decretos, correspondências”

(BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 102). Considerava-se toda a produção com origem oficial e, preferencialmente, relacionada aos Estados nacionais.

Com base nos documentos oficiais, construía-se uma narrativa que elencava uma série de fatos. Por meio desse método, os historiadores acreditavam que conseguiriam manter a distância do objeto de análise, de modo a estudá-lo sem que a subjetividade do pesquisador produzisse qualquer interferência nos resultados dos estudos. Configurava-se como pedra angular da História a imparcialidade do estudioso: “a escola metódica despreza o papel essencial das questões colocadas pelo historiador às suas fontes e louva o apagamento do mesmo historiador por detrás dos textos” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 102). Era a idealização de uma História “justa” e sem influência ideológica.

Bourdé e Martin (1983, p. 115) observam a seguinte contradição: “a ciência histórica [na França], que pretende a imparcialidade, a objetividade, revela-se com um discurso ideológico que serve aos interesses de um regime político [a República]”. O exemplo levantado pelos dois historiadores, ocorrido com a historiografia francesa, não é isolado. A produção da escola metódica, além do engajamento com o regime republicano, defendia o nacionalismo e era favorável ao colonialismo.

Foi o grupo francês, da Escola dos *Annales*, que, no início do século XX, criticou o modo como a escola metódica estudava e produzia História. A começar pelas fontes, que passaram a ser mais variadas, assim como o contato com outras Ciências Humanas (BURKE, 1997). Le Goff (2001) destaca que os chamados *Annales* combatiam a História excessivamente ligada à cronologia e à narrativa, que enfatizava o indivíduo (os grandes homens, e não a sociedade) e que se atinha apenas aos fatos políticos, sem observar as estruturas, pano de fundo em que ocorrem os eventos.

Com esses novos rumos marcados pelas concepções dos *Annales*, o método foi ampliado. Os acontecimentos históricos passaram a ser vistos como um processo inserido na longa duração. O historiador desenvolve sua *práxis* a partir da observação das complexas relações entre o meio, a sociedade, a política, a economia e todos os demais fatores que contribuem para um entendimento amplo dos fenômenos.

O ponto crítico do conhecimento histórico foi o fato de a Escola dos *Annales* não suplantarem os historiadores metódicos a respeito da objetividade. O grupo francês

“não coloca a questão da objectividade em história; não nota a discordância, a incompatibilidade entre o voto da neutralidade científica e o preconceito político dos historiadores da escola metódica” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 115). Coisa que não demorou a acontecer, pois, como as demais disciplinas, a História não se afasta de seu contexto: nas décadas de 1930 e 1940, historiadores ligados ao marxismo passam a criticar a objetividade (BOURDÉ; MARTIN, 1983).

A subjetividade do historiador é verificada por meio do recorte escolhido, da relevância atribuída a um fato ou circunstância. A narrativa relata os acontecimentos de maneira a propor um caminho interpretativo para o leitor. Portanto, “o historiador nunca tem uma visão passiva, contemplativa” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 116).

A renovação historiográfica ocorreu também em relação aos sujeitos históricos, antes relegada aos mandatários. As histórias de diversos segmentos sociais e grupos puderam vir à tona, com perspectivas que delineiam horizontes mais amplos para o trabalho do historiador. Essa produção também influencia, por meio do livro didático, o trabalho do professor de História na Educação Básica.

No que diz respeito aos manuais escolares, Ferro (1983) observa que, de acordo com um levantamento de Roy Preiswerk e Dominique Perrot a respeito das obras didáticas europeias, percebeu-se a permanência de algumas características:

[Os estudiosos] organizaram um inventário dos estereótipos dessa história “branca”, dos princípios que fundamentam sua periodização e dos principais valores mantidos nas relações entre brancos e o resto do mundo: respeito à ordem e à lei, unidade nacional, sentido de organização, monoteísmo, democracia, sedentarismo, industrialização, marcha para o progresso, etc. (FERRO, 1983, p. 22).

A História escolar com um eixo europeu vem sendo criticada há tempos e as vozes dissonantes partem, principalmente, de segmentos mantidos à margem da esfera central. A predileção por uma narrativa eurocêntrica ocorre porque, na atualidade, o que remete ao local ou nacional é desvalorizado pelo capital mundial, que apregoa “o ideário de uma identidade supranacional” (BITTENCOURT, 2011, p. 156). A imagem de um mundo globalizado permeia o conhecimento e impede elaborações didáticas que visibilizem o particular, o regional.

As obras didáticas têm um lugar importante na divulgação e formulação da memória histórica das sociedades que seguem o modelo de escolarização europeu.

Constitui-se uma memória histórica homogeneizada, advinda de uma História única, que procura constituir as memórias coletivas e individuais das diversas populações ocidentalizadas.

Halbwachs (2003) acredita que a História ensinada, por ser uma coletânea de resumos, não possui a força das situações pessoais vivenciadas. Porém, a versão histórica não deixa de influenciar a significação do passado realizada pelo indivíduo, que relaciona as lembranças vividas com os fatos aprendidos. Os livros didáticos, participantes contínuos do processo de escolarização, têm um papel ativo na construção da memória histórica.

Essa também é a opinião de Caritey (1993), pois, de acordo com a pesquisa desse historiador, os conteúdos dos livros escolares têm influência relevante ao imbricarem a memória histórica com as lembranças individuais dos aprendizes. O estudioso destaca que o fato de uma pessoa não mais estudar promove o distanciamento dos livros escolares. Nesse caso, as informações contidas nos compêndios didáticos são reelaboradas por intermédio de outros meios de divulgação da História, como a imprensa, filmes, museus, etc. Contudo, Caritey (1993, p. 163, tradução nossa) assegura que, ainda assim, “estes novos conteúdos são geralmente menos bem integrados que aqueles do manual [...], o que se explica pela anterioridade da contribuição dos livros didáticos”.

Ferro (1983) explica a inserção da narrativa história etnocentrada:

[...] são os poderes dominantes, Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes ou programas de televisão. Cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja história é “proibida” (p. 11).

Os preteridos reagem à História oficial, que se utiliza dos bancos escolares para divulgação dos seus conteúdos, ideologicamente comprometidos. No caso brasileiro, Gomes ressalta que a democratização do ensino (a partir da década de 1970) modificou o público escolar, que se torna mais diverso: “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99).

Ao ocuparem os bancos das escolas, as classes populares provocam mudanças nos paradigmas do ensino. Apple (2001a) ressalta que o currículo é estabelecido nos âmbitos políticos e culturais. Não se trata de algo técnico ou isento. As categorias sociais estabelecidas no poder divulgam seus ideais homogeneizantes por meio dos conteúdos escolares. Apple também destaca que esses ideais produzem resistências e repúdio por parte das classes populares.

Ainda de acordo com Apple, a não aceitação do currículo elitizado ocasiona o fracasso escolar das categorias populares. O currículo contribuiria para demarcar o insucesso na escolarização do povo. Tomaz Tadeu Silva (1995) observa que esse conservadorismo curricular é combatido com a desconstrução e crítica à sua ideologia. Além disso, Silva entende que, ao elaborar um currículo multicultural, são ressaltadas as diferenças e as possibilidades que eram invisibilizadas.

Os diversos caminhos são traçados, os sujeitos escolares passam a questionar a inevitabilidade do domínio do capital e do homem branco do Ocidente. O estudo da alteridade e suas representações produz um currículo escolar crítico das estruturas de poder. As escolas e seus conteúdos se transformam em um campo de disputa entre propostas de conhecimento distintas: a globalizante e generalizadora, que preconiza a hegemonia cultural e social. A outra, multicultural, em sentido contrário, é contestadora ao anunciar a diversidade.

A repercussão do conhecimento escolar acontece na construção memorialista da população. Pollack (1989) nos fala que uma das memórias coletivas mais relevantes é a memória nacional, que são recordações enquadradas, constituídas pelos grupos dominantes do Estado. Contudo, essa memória homogeneizante e ocidentalizada não consegue obstruir as memórias silenciadas:

[...] essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (p. 6).

A memória histórica homogeneizante se distancia da memória vivenciada e produzida pelas populações. Surgem as memórias resistentes, que se relacionam com a diversidade. São fontes importantes para o ensino da História, pois permitem

aos estudantes e professores o contato com sua ancestralidade. É um processo de ressignificação dos conteúdos e da aprendizagem.

No caso do Brasil pré-colonial, suas dimensões temporais e culturais colocam alunos e professores em relação com uma humanidade complexa. As visões de mundo, as técnicas e soluções que as populações nativas desenvolveram para os desafios cotidianos demonstram quão importantes são esses povos para a atualidade e para o futuro.

Mesmo diante de tal significado, em apenas uma das obras analisadas há o registro que destaca o uso de um instrumento relacionado aos costumes milenares. Conforme se verifica na Figura 1, o livro didático de Boulos Júnior (2012) traz três ilustrações que demonstram o modo de utilização da boleadeira, uma foto de uma pessoa que porta esse objeto e o comentário que chama a atenção do leitor para o emprego desse antigo instrumento de caça na atualidade. O livro escolar de Boulos Júnior informa que a boleadeira é parte do legado técnico do Brasil pré-colonial.

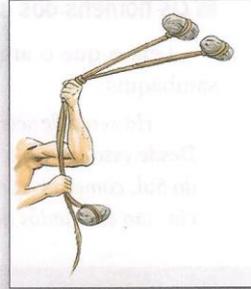
Pela relevância do passado pré-cabralino para um projeto de reelaboração histórica que contemple os anseios dos novos atores escolares, o sentido de ancestralidade difuso, que aqui é foco de análise, não permite a criação de valores identitários na formação da consciência dos estudantes. No caso da Figura 1, seu registro é único e apresenta-se como uma curiosidade a respeito do passado. A permanência dos costumes ancestrais não chega a ser destacada em outros momentos pelo livro escolar.

Nas palavras de Joseph Ki-Zerbo (2013) ao se referir ao estudo da História africana:

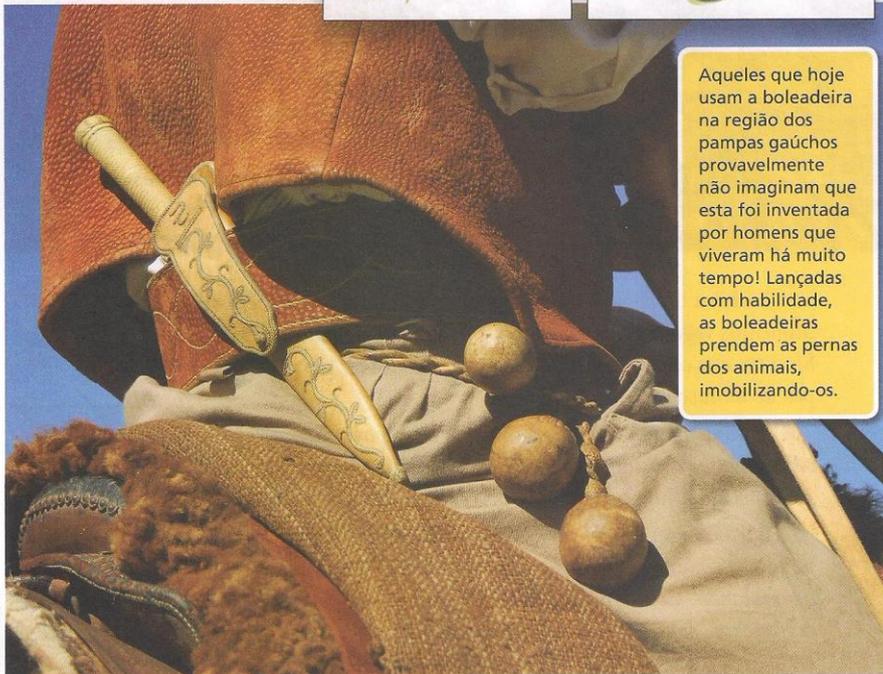
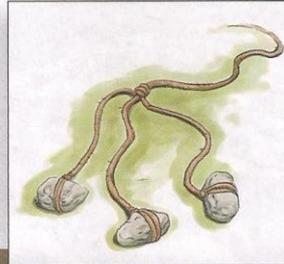
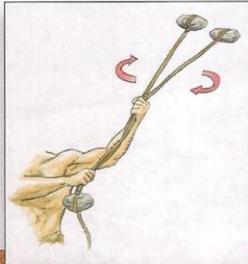
Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Tornar-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica (p. 18).

### ■ Os homens de Umbu

Viviam nas florestas do Sul e do Sudeste do país e eram habilidosos no trabalho com pedra, fabricando grande variedade de objetos, como facas de corte afiado, anzóis e, especialmente, pontas de flechas. Os homens de Umbu foram responsáveis pela difusão entre os primeiros habitantes do Brasil de duas grandes inovações daqueles tempos: o uso do arco e flecha e da boleadeira (arma composta de três bolas de pedra ligadas entre si por cordas de couro). Tais armas tornaram possível a caça de animais velozes, como veados e emas, por exemplo, e de pássaros em pleno voo.



Ilustrações: Mozart Couto



Aqueles que hoje usam a boleadeira na região dos pampas gaúchos provavelmente não imaginam que esta foi inventada por homens que viveram há muito tempo! Lançadas com habilidade, as boleadeiras prendem as pernas dos animais, imobilizando-os.

Eduardo Amorim

**Figura 1 – Representação do uso da boleadeira no passado e no presente**

Fonte: Boulou Júnior (2012, p. 73)

O rumo traçado pelas reformulações da disciplina de História e pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 busca dar visibilidade à História e à memória das diversas etnias. O encontro com o passado ancestral exige a crítica ao passado generalizante que se configura nos conteúdos escolares. As populações pré-cabralinas nos legaram

saberes inseridos no presente. O resgate dessa diversidade cultural, e também social, é parte da elaboração histórica que se aproxima das memórias silenciadas e engaja-se em um projeto de nação democrática.

### **1.3 A Consolidação da Memória Eurocêntrica: imagens e representações no universo escolar**

Uma das bases de sustentação e divulgação do saber cultural socialmente construído é a escola. As sociedades ocidentais elaboram e propagam concepções universalizantes de escolarização de suas crianças e adolescentes. Nas redes de instituições escolares ocorre o trabalho com materiais e métodos que objetivam facilitar a aprendizagem pelos estudantes do conhecimento produzido pelos grupos ligados às áreas científicas.

Os livros didáticos de que trata esta pesquisa são destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental II. É o momento, na vida estudantil, em que ocorre a mudança do chamado Ciclo I para o Ciclo II. Os estudantes deixam de ter a maior parte das aulas ministradas por um único docente e passam a ter seu período de aulas dividido entre os professores especialistas dos componentes curriculares que perfazem a grade de disciplinas do segundo Ciclo.

Até o Ciclo I, a relação entre os alunos e o professor caracteriza-se por uma ligação mais afetiva. Neste Ciclo inicial, os estudantes passam a maior parte do período de aulas com um único professor regente. É relevante o predomínio de uma disposição ligada ao modelo que Azanha (2004) descreve como do preceptor e seu discípulo, em que a força da instituição escolar mantém-se ainda em um segundo plano, se comparada à intensa convivência com o docente em sala de aula.

No sexto ano (início do Ciclo II), porém, o contexto institucional é fortalecido com a apresentação dos campos do conhecimento de forma bem dividida. Formula-se um horário com as seguintes disciplinas escolares: Matemática, História, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Artes, Geografia e Ciências. Constrói-se uma

grade de tempo que coordena os momentos em que os vários professores ministram suas aulas. Há uma segmentação maior dos conteúdos entre as diversas propostas de aprendizagem concretizadas pelos docentes especialistas em cada disciplina.

A passagem do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental ocorre na faixa etária dos 11 anos. É o início da adolescência e coincide com a mudança nas expectativas que a escola cria a respeito dos estudantes. A instituição procura fomentar a autonomia em relação ao universo familiar, ao mesmo tempo em que os adolescentes começam a exibir um comportamento individualizado. Estilos de cabelos, roupas e acessórios projetam-se como marcas que os distinguem ou os igualam aos demais.

Nesse cenário de grandes modificações na forma de escolarização e nos estudantes, a disciplina de História escolar é apresentada para o sexto ano com conteúdos que tratam dos momentos mais recuados da humanidade. Correspondem, dentro da nomenclatura tradicional europeia, à Pré-história e à Antiguidade. São mostradas as sociedades que o Ocidente, mais precisamente a Europa, percebe como contribuintes do modo de ser desse continente. Retrata-se uma concepção evolucionista, em que o tempo histórico deverá ser vivenciado como os primórdios de formação do espaço culturalmente dominante.

Os estudantes aprofundam o contato com o que Gomes (2012) entende por modelo curricular eurocêntrico, e que exclui qualquer outro paradigma epistemológico. Traça-se uma linha classificatória entre a civilização (dentro do padrão europeu) e os não-civilizados, que seriam todas as demais populações. O Ocidente é tomado como referencial: “A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal” (GOMES, 2012, p. 106).

Em relação à Antiguidade, não importa que sejam mencionados os povos orientais, como mesopotâmicos, ou africanos, como no caso dos egípcios, pois o que se destaca são circunstâncias que possam compor um discurso de passado com características ocidentais. Constrói-se uma fronteira histórica em que, ao considerar os povos acima citados, na Mesopotâmia, é ressaltado o Código de Hamurabi por ser

o registro escrito de leis dos povos daquela região. Enquanto no Egito a relevância é dada para a longevidade do poder imperial.

Enfim, gregos, fenícios, romanos, hebreus compõem uma base bem diversa, mas o que se destaca nos livros didáticos é um passado que gravita em torno da Europa. Não poderia ser diferente, pois as sociedades ocidentais buscam caracterizar-se como homogêneas e a narrativa histórica escolar reforça essa padronização:

A história se identifica com a história do Ocidente e nela se encontra a manifestação do etnocentrismo dentro de vários círculos: o da Europa, que se observa em relação aos povos da Ásia e da África, mas também no interior da própria Europa, no sentido, por exemplo, em que se estuda a história russa principalmente a partir de Pedro o Grande, isto é, a partir do momento em que esse país se “europeiza” (FERRO, 1983, p. 14).

A colonização brasileira por um país ocidental integra e configura as referências europeias de passado. Os livros didáticos contribuem para a formação de um cenário que insira o país nesta História ocidental. Por meio deles, as crianças e os adolescentes brasileiros adentram no que é propagado como o passado da humanidade. Especificamente em relação ao Brasil, o enfoque histórico nos livros escolares diz respeito ao período colonial em diante, por ser este o momento em que o país se vinculou, definitivamente, ao Ocidente.

É um passado que se prolonga até o presente para explicar e justificar o engajamento do Brasil com o conjunto de países com características em comum: uma mesma base cultural, um sistema econômico e político semelhante aos do restante do mundo ocidental. A universalização ocorre na forma como se impõem uma narrativa ocidentalizante ao imaginário. Há um apagamento, na História escolar, de qualquer outra relação que não seja com essa parte do planeta. Cria-se um presente inexorável, justificado pelo passado.

A disciplina de História escolar, e suas intervenções elaboram as memórias afetivas. Memórias de pertencimento ao modo de vida ocidental e que naturalizam o passado e o presente. Recordações construídas socialmente e nas escolas, com o uso de livros didáticos, pois, com um viés que se pretende científico, os manuais

escolares portam a seleção de conteúdos que embasam a memória homogeneizada ou enquadrada:

[...] o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emerja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples “montagem” ideológica, por definição precária e frágil (POLLAK, 1989, p. 10).

As Figuras 2 e 3, a seguir, correspondem ao sumário do livro didático elaborado por Boulos Júnior (2012). Das três obras aqui analisadas, é a de maior tiragem, com mais de 926 mil exemplares distribuídos pelo governo federal para alunos e professores das escolas públicas brasileiras<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Conforme o site: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, PNL D 2014 – Coleções mais distribuídas por componente curricular Ensino Fundamental. Acesso: 28/10/2016.

# Sumário

## Unidade I: História, cultura e tempo ... 10

Capítulo 1: História e fontes históricas .....	12
O que a História estuda?.....	14
As fontes da História.....	16
História e conhecimento.....	18
Quem faz a História? .....	19
Atividades.....	20
A imagem como fonte.....	23
O texto como fonte.....	24
Capítulo 2: Cultura e tempo .....	26
Cultura .....	28
Tempo.....	31
Diferentes culturas: diferentes calendários .....	32
O tempo histórico.....	35
Divisão tradicional da História.....	37
Atividades.....	38
A imagem como fonte.....	40
O texto como fonte.....	41
Debatendo e concluindo.....	42

## Unidade II: O legado dos nossos antepassados.....44

Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra .....	46
Os primeiros hominídeos .....	47
Caçadores e coletores.....	50
Agricultores e pastores.....	51
Da aldeia à cidade .....	54
Atividades.....	58
A imagem como fonte.....	61
O texto como fonte.....	62
Capítulo 4: A “Pré-História” brasileira.....	64
Da África para outros continentes.....	66
Descobertas sobre a presença humana na América.....	68

Os povoadores das terras onde é hoje o Brasil.....	70
Atividades.....	77
A imagem como fonte.....	81
O texto como fonte.....	82
Capítulo 5: Indígenas: diferenças e semelhanças.....	85
Povos indígenas na América.....	86
Povos indígenas no Brasil.....	87
Atividades.....	93
A imagem como fonte.....	95
O texto como fonte.....	96
Debatendo e concluindo.....	98

## Unidade III: Vida urbana: Oriente e África..... 100

Capítulo 6: Mesopotâmia .....	102
Os sumérios e os acádios .....	104
Os amoritas .....	107
Os assírios .....	108
Os caldeus .....	110
Economia e sociedade .....	113
Atividades.....	115
A imagem como fonte.....	117
O texto como fonte.....	118
Capítulo 7: O Egito Antigo.....	120
O Império egípcio .....	122
Sociedade e poder .....	125
Atividades.....	136
A imagem como fonte.....	140
O texto como fonte.....	141
Capítulo 8: A Núbia e o Reino de Kush .....	144
Núbia, berço da civilização na África.....	145
Os primeiros tempos.....	146
O Sudão e o Sudão do Sul .....	152

**Figura 2 – O livro didático: Sumário (I)**  
 Fonte: Boullos Júnior (2012)

Atividades.....	154	Atividades.....	235
A imagem como fonte.....	157	A imagem como fonte.....	238
O texto como fonte.....	158	O texto como fonte.....	239
Capítulo 9: Hebreus, fenícios e persas .....	160	Capítulo 13: Roma antiga.....	241
Os hebreus.....	162	Roma antiga .....	242
Os fenícios.....	170	O tempo dos reis.....	244
Os persas .....	174	A sociedade no tempo da Monarquia .....	245
Atividades.....	176	A República.....	246
O texto como fonte.....	179	Roma conquista a Itália e, depois, o mundo...248	
A imagem como fonte.....	180	Atividades.....	256
Capítulo 10: China.....	182	A imagem como fonte.....	260
China antiga.....	183	O texto como fonte.....	261
Atividades.....	193	Capítulo 14: O Império Romano.....	263
A imagem como fonte.....	195	O governo do imperador Otávio	
O texto como fonte.....	196	Augusto .....	264
Debatendo e concluindo.....	198	Diversão e lazer no Império Romano .....	267
<b>Unidade IV: A luta por direitos .....</b>	<b>200</b>	Habitacões romanas.....	270
Capítulo 11: O mundo grego		Namoro e casamento .....	272
e a democracia.....	202	A literatura romana.....	273
A civilização cretense.....	203	A religião romana.....	274
A civilização micênica .....	204	Contribuições romanas.....	274
O <i>genos</i> .....	206	Jesus e o Cristianismo.....	277
Os gregos e suas “colônias” .....	207	Atividades.....	280
Atenas, berço da democracia grega .....	208	A imagem como fonte.....	282
Esparta.....	212	O texto como fonte.....	283
Atividades.....	213	Capítulo 15: A crise de Roma e	
A imagem como fonte.....	217	o Império Bizantino.....	284
O texto como fonte.....	218	A desagregação do Império .....	286
Capítulo 12: A cultura grega .....	220	Germanos no Império Romano .....	289
Os deuses e os heróis gregos .....	221	O Império Bizantino .....	291
Os Jogos Olímpicos .....	223	O governo de Justiniano.....	293
Filosofia.....	228	Atividades.....	300
História e Medicina.....	230	A imagem como fonte.....	303
As guerras greco-pérsicas .....	231	O texto como fonte.....	304
Gregos contra gregos .....	231	Debatendo e concluindo.....	305
A cultura helenística .....	233	<b>Bibliografia .....</b>	<b>307</b>
		<b>Mapas de apoio .....</b>	<b>311</b>
		<b>Glossário.....</b>	<b>317</b>

**Figura 3 – O livro didático: Sumário (II)**  
 Fonte: Boulos Júnior (2012)

O sumário do livro didático de Boulos Júnior revela uma proposta de conhecimento e saberes que narram acontecimentos distantes, em uma proposta que abrange uma Antiguidade mais diversa. Nessa direção, o Capítulo 8 coloca a Núbia como o berço civilizacional da África, e o Capítulo 10 trata a respeito da China antiga. São conteúdos que podem ser utilizados por professores e estudantes para alargar a visão histórica da humanidade.

Contudo, é importante ressaltar que a tradicional formulação eurocentrada se mantém principalmente na Unidade IV da obra de Boulos Júnior. A memória que se vincula ao Ocidente permanece preservada: grande destaque para a História da Grécia e Roma, enquanto que os demais povos configuram etapas formativas anteriores de um processo que converge para a base do passado ocidental, que se estrutura social, política e culturalmente com componentes greco-romanos.

E será essa memória que norteia a formulação e o sentimento de coesão ao grupo de países do Ocidente. Uma recriação memorial que, ao mesmo tempo, age sobre a História e recebe sua ação. A História e a memória se unem na composição de um passado comum. De acordo com Silva (2005), esse passado é a base da ancestralidade grupal, que interfere diretamente na caracterização da identidade:

A idéia de continuidade em relação ao passado histórico, tanto étnica como de algumas instituições, liga-se à idéia de valores transmitidos, à evocação de uma certa ancestralidade, de uma antigüidade da nação, perpetuada nas imagens da vida nacional com o objetivo de forjar identidades, pelo uso da idéia de permanência (p. 93).

As recordações são tecidas consolidando o passado ocidental. Assim, o que é distante torna-se idealizado como próximo. Um dos meios de dispor da memória na fundamentação do grupo social é utilizá-la para constituir seu mito fundador nacional. De acordo com Chauí (2001) e Candau (2012), o mito fundador compõe-se de narrativas de um passado irreal e que articulam ideologias do presente com um tempo primordial.

Para a constituição do mito fundacional, não são necessárias determinações temporais e históricas precisas. Há a exaltação de personagens e feitos que estabelecem a trama de representações simbólicas de um povo que deseja tornar-se uma unidade, uma nação. A memória, então, cumpre o papel de corroborar na

composição e transmissão de um passado que identifica e distingue um grupo social dominante, que elaborou as bases e raízes nacionais.

Na formação dos Estados nacionais, a produção de registros e construção de saberes memorialistas ligados a um mito fundador, bem como sua fixação histórica são parte da formulação ideológica dos novos países. Em apoio a tais ideias, os meios escolares divulgam entre os recentes compatriotas a História do país, que servirá como guia na constituição de uma memória nacional. Mas não são um conjunto de recordações aleatórias: as categorias sociais da elite que se vinculam ao poder organizam a memória nacional para lhe conferir credibilidade e promover sua aceitação.

No Brasil, a tessitura do tempo primordial relaciona-se à expansão comercial europeia e às navegações portuguesas. Na História do país, Mariano (2006) destaca que, com o processo de Independência, as preocupações com a História, a memória nacional, a História escolar e, também, com a identidade tornaram-se importantes entre os intelectuais do país.

Em meados do século XIX, ocorreu a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Com o nacionalismo como postulado, um conjunto de intelectuais passou a determinar a historiografia que lhe parecia mais conveniente para o Brasil e a disseminá-la nas publicações pedagógicas. Configura-se, dessa maneira, o compromisso ideológico que legitima a pátria.

A produção histórica do IHGB era realizada por eruditos oriundos da elite. Para pertencer a esse instituto, não era preciso apresentar trabalhos acadêmicos, mas sim ter alguma ligação com seus membros. Tal fato, alerta Guimarães (1988), influencia a elaboração dos estudos, marcando-a por um profundo elitismo. A produção do conhecimento e a elitização são interligados:

O caso brasileiro não escapará, neste sentido, ao modelo europeu [...], ainda que deste lado do Atlântico outro será o espaço da produção historiográfica. Não o espaço sujeito à competição acadêmica própria das universidades européias, mas o espaço da academia de escolhidos e eleitos a partir de relações sociais, nos moldes das academias ilustradas que conheceram seu auge na Europa nos fins do século XVII e no século XVIII. O lugar privilegiado da produção historiográfica no Brasil permanecerá até um período bastante

avançado do século XIX vincado por uma profunda marca elitista, herdeira muito próxima de uma tradição iluminista (p. 5).

A partir de trabalhos conduzidos por representantes da elite – e, a princípio, voltados para os integrantes desta categoria mais rica –, o IHGB elaborou os pressupostos que orientaram a política educacional e deveriam ser difundidos entre a população brasileira:

A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E de novo uma certa postura iluminista – o esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que, por sua vez, encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade – que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Além de colocar a elite como a vanguarda na disseminação de seu pensamento, os intelectuais do IHGB procuraram ocupar-se de unir e homogeneizar as diferenças sociais, culturais e econômicas que existiam entre os brasileiros. Era fundamental erigir todo um discurso e um arcabouço simbólico que fizessem convergir em uma série de características do que seria a essência de ser brasileiro. Construiu-se um pensamento nivelador e universalista de brasilidade.

Também era necessário estabelecer as bases dessa homogeneidade: a civilidade europeia:

A Nação, cujo retrato o instituto se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e européia. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo (GUIMARÃES, 1988, p. 8).

Com fundamentos ideológicos definidos, o protagonismo da elite intelectual iniciou a elaboração de um saber histórico que colocasse o Brasil nos rumos civilizatórios exigidos. O cenário permite entender como, em 1847, o instituto histórico promoveu uma premiação que desejava laurear trabalhos que apresentassem as diretrizes para a escrita historiográfica do Brasil.

A vitória foi dada à monografia de Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868). Dessa forma, *Como se Deve Escrever a História do Brasil* (1845) foi a obra que abriu os caminhos do enquadramento da memória e da História nacionais. Nela, o biólogo alemão propõe o papel de cada etnia na História do país. O branco é o

elemento civilizador que deveria conduzir os demais grupos étnicos rumo ao progresso, embranquecendo-os.

[...] o Português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influenciou aquele desenvolvimento; o Português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o Português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor (VON MARTIUS; RODRIGUES, 1956, p. 442).

O indígena surgiu no estudo como o grupo representante do passado mítico nacional. Sua cultura, o que inclui a cultura material, a religião e os conhecimentos, merecia ser investigada, além de comparados com outras populações nativas da América. Somente dessa maneira é que, de acordo com Von Martius (1956), seria possível estruturar uma História brasileira completa:

[...] os mitos, usanças legais, usos e costumes dos aborígenes americanos em geral, seria uma das mais belas e gratas tarefas do historiador filosófico e etnógrafo, e se uma história do Brasil não oferecesse senão esta introdução, ela devia ser saudada com entusiasmo por todos os literatos (p.446).

O estudo a respeito dos negros também foi visto como relevante para o entendimento histórico do Brasil, embora não tenha gerado um interesse profundo para os intelectuais do instituto histórico, como o levantamento proposto para os povos indígenas. Von Martius (1956) vê interesse apenas no estudo do tráfico negreiro, sua influência sobre Portugal e as relações comerciais entre as colônias africanas e a brasileira.

O biólogo acredita, igualmente, na necessidade de se compreender os costumes e conhecimentos dos negros escravizados, comparando-os com as tradições indígenas. Ao citar as três etnias, Martius estabelece a miscigenação como uma qualidade particular do Brasil. Enfatiza-se, contudo, que essa mistura étnica era dotada de um viés hierárquico.

Desse modo, o estudioso alemão determinou as características de uma brasilidade homogeneizante, com uma padronização branca, que levaria a cabo a missão civilizatória europeia. Além disso, ele traçou “os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial” (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Nesse mito, a miscigenação é positiva, pois, por meio dela, pôde-se construir a especificidade do

caráter brasileiro. Todavia, elaborou-se uma mestiçagem idealizada, promotora do desenvolvimento, entendido pela predominância étnica do branco.

Guimarães (1988) destaca que a dissertação de Von Martius foi o fundamento para muitos trabalhos posteriores, em que os estudos e publicações da Revista do IHGB reservavam atenção à questão indígena. Os intelectuais acreditavam na continuidade da catequese para a integração dos povos nativos. A substituição da mão de obra negra pela indígena era entendida como uma solução que tiraria o país do atraso que os negros causavam.

As pesquisas divulgadas na Revista do Instituto Histórico mantinham, portanto, o postulado etnocêntrico da preponderância da etnia branca civilizadora. O Estado, que se identifica com essa mesma etnia, interviria na transição da mão de obra para promover o progresso. Ao mesmo tempo, desencadeou-se uma tolerância utilitarista em relação às etnias não brancas: seu lugar social era o universo do trabalho, sem acesso ao poder.

Foi estabelecida uma forte relação entre o postulado do branco civilizador e o da mestiçagem. O mestiço seria aceito apenas na condição de subalterno, o que manteria a estrutura social hierarquizada. Tais ideias foram caras aos intelectuais do IHGB, que as tomaram como basilares no cumprimento da tarefa de escrever a História do Brasil.

A elaboração de uma historiografia deixa de ter sentido sem sua ampla divulgação. O IHGB, além de formular a História e a identidade nacionais, possuía a incumbência de promover a divulgação de ambas por meio de livros didáticos produzidos pelos membros desse instituto.

Vários autores, a exemplo de Basílio de Magalhães, Viriato Corrêa, Rocha Pombo, Affonso Celso, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros, escreveram livros didáticos no final do século XIX e início do século XX. [...] Esses livros tinham o intuito de ensinar a História Pátria e desenvolver nos alunos o sentimento de nacionalidade (MARIANO, 2006, p. 31).

Desde então, os conteúdos e os livros escolares são observados com especial atenção do Estado e, mais recentemente, por estudiosos comprometidos em discutir esta construção histórica. É o caso de Nicholas Davies (2009), que observa o registro

da atuação das classes populares em oito livros didáticos de História do Brasil, que se direcionavam para o Ensino Médio, publicados entre 1976 e 1985.

Além dessas obras, Davies examina o livro *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Junior (1983, 18ª edição), pois, segundo o pesquisador, o livro de Caio Prado Junior possui uma linha marxista, que muito influenciou a produção dos manuais escolares analisados.

Davies percebe que, salvo um dos livros, os demais iniciaram a História brasileira pela Europa: o fim do feudalismo, o desenvolvimento comercial europeu e as grandes navegações são as temáticas iniciais e que encaminham a entrada do Brasil para a História com o descobrimento. A vinculação da construção histórica escolar à Europa é entendida por Davies como uma escolha ideológica que se contrapõe até mesmo à fórmula mais tradicional de relato histórico, que segue a determinação cronológica.

A relevância europeia e da etnia branca ficam transparecidas neste deslocamento espacial e histórico da narrativa escolar. “Esse eurocentrismo e etnocentrismo se manifestam não só nos capítulos iniciais, como também ao longo de todo o texto, confundindo-se, frequentemente, com a história das classes dominantes” (DAVIES, 2009, p. 128-129).

A permanência de uma História escolar com parâmetros conservadores relaciona-se com a construção da memória coletiva: a escrita e a divulgação de uma História eurocêntrica (com referenciais indelevelmente ligados ao continente europeu) e etnocêntrica (protagonizada pela etnia branca) reproduz-se nas experiências memorialistas que são vivenciadas pelas gerações anos afora.

Com a continuidade de formulações históricas homogeneizadas, configura-se a importância de um desafio na ressignificação da memória e da identidade nacional. Como deslocar saberes consolidados, estruturados no universo pedagógico em sua definição relacionada com as ideologias do domínio Ocidental? Como introduzir o compromisso com nossa ancestralidade?

O conhecimento escolar precisa ser articulado de forma que seja uma expressão viva da memória e da herança ancestral. Ao possibilitar a visualização de

um passado com sujeitos e culturas diversas, afasta-se o pensamento homogeneizante e projeta-se a diversidade que sempre houve e nunca deixou de existir na humanidade e no Brasil.

O passado pré-cabralino nos livros didáticos apresenta-se como possibilidade renovadora de elaborações históricas e memorialistas. Poderia mesmo abranger o mito fundacional, dentro de uma perspectiva não generalizante. Novos rumos colocam a ancestralidade nativa, antes silenciada e estudada apenas para cumprir a função de compor o mito da democracia racial, como focal para a recriação historiográfica dentro dos ideais democratizantes.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO BRASIL PRÉ-COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao se saber da presença de um contexto cultural e educativo que expressa experiências alheias acerca do passado vivido pelos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, pergunta-se: como são elaborados os conhecimentos da realidade? Qual o lugar do diálogo com suas ancestralidades?

O livro didático destaca-se como uma ferramenta para discussão, uma vez que reúne os temas políticos aos conteúdos relativos ao passado dos povos ocidentais. Uma construção estatizada dos saberes desafia o tema aqui proposto: o jogo dos interesses políticos frente ao desejo de evidenciar as raízes do passado ancestral.

### 2.1 Livros Didáticos: uma realidade em constante elaboração

Os livros didáticos são compreendidos como ferramentas que auxiliam professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Há um entendimento comum de que tais publicações respeitam as etapas cognitivas e etárias e, além disso, pretendem conter, de maneira organizada e facilitadora, as novidades desenvolvidas pelas academias, bem como a seleção de assuntos que compõem o currículo definido oficialmente pelo governo.

É importante observar que, muitas vezes, no dia a dia da sala de aula, as publicações didáticas são o único instrumento e/ou a única fonte de pesquisa para professores e alunos (LIMA, 2014; VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000). A inserção desse material no cotidiano escolar preenche uma série de valores que se constituem no decorrer da formação do educando. O compromisso assumido pelo livro didático invade os campos político e escolar, o que se retrata em cinco dimensões decisivas:

a) *A presença de intervenções teóricas.* Como são produzidos para o público escolar, as obras didáticas recebem influências das teorias educacionais e dos debates que perpassam a produção do conhecimento de cada disciplina que forma as

grades curriculares dos três níveis da Educação Básica: o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio.

b) *São produtos sociais*. O momento político, os questionamentos e conquistas que os diversos grupos sociais realizam interferem na constituição dos livros didáticos. Exemplos próximos são as leis 10.639/03 e 11.645/08, de reivindicação de movimentos populares de indígenas e negros, que determinam o ensino da cultura e da História desses povos. Pelo significado que essa legislação teve sobre os currículos e livros escolares, abre-se um espaço para contextualizá-la: em fins da década de 1970, desenvolveram-se ações de movimentos identitários<sup>2</sup>. Esses grupos questionavam o mito da democracia racial ao demonstrarem a inabalável hierarquia, em que negros e indígenas estavam em situação de inferioridade nas relações sociais, o que também se refletia em sua situação econômica. A politização das identidades étnicas estendeu-se por toda a década de 1980 e revelou-se atuante na elaboração da Constituição Federal de 1988 (VIEIRA; SILVÉRIO, s/d). Na atualidade, reivindica-se a valorização cultural das populações negras e indígenas, além de políticas afirmativas que busquem compensações para diminuir as desigualdades sociais. No cenário das políticas públicas, despontam as leis acima citadas, que, com sua atuação pedagógica, alteraram os conteúdos curriculares, os livros didáticos e a formação de professores para a Educação Básica, pois obrigam o estudo dessas etnias, antes invisibilizadas.

c) *Portam ideologia*. Os livros didáticos divulgam concepções estabelecidas pelas categorias sociais dominantes. As obras escolares procuram compor uma memória, uma identidade e um modo de vida de acordo com o que as instâncias ligadas ao poder acreditam ser ideais para toda a população estudantil (BITTENCOURT, 2011; NOSELLA, 1989; VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000). É o que demonstra Ferro (1983, p. 51), ao comentar o livro didático *Our Heritage*, utilizado por crianças de Trinidad e Tobago. O historiador destaca que “o conflito entre as raças, principal realidade das ilhas, é negado e anulado desde os primeiros parágrafos do livro acima citado”. No caso descrito por Ferro, os livros

---

<sup>2</sup> De acordo com Vieira e Silvério (s/d), grupos identitários relacionam-se a características físicas ou culturais, herdadas no nascimento. Citam-se as identidades étnica e de gênero como base de formação desses grupos e de movimentos sociais.

escolares são um dos meios de convencer que há uma convivência harmônica entre os variados povos que habitam aquele país.

d) *São mercadorias*. Os livros didáticos devem obedecer à lógica de mercado capitalista. No Brasil, a indústria editorial é, há bastante tempo, dependente das vendas das coleções didáticas: no início do século XX, dois terços dos livros vendidos eram didáticos. A situação se manteve até 1996, quando a produção de obras didáticas correspondeu a 61% das vendas das editoras brasileiras (CHOPPIN, 2004). É preciso lembrar que o grande comprador é o governo federal, que, no ano de 2013, gastou R\$ 1,2 bilhão em livros didáticos para as escolas públicas brasileiras<sup>3</sup>, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014).

e) *Sofrem ação estatal*. O governo atua, de forma deliberada, sobre os manuais escolares. A interferência se faz presente por meio de propostas curriculares, de avaliações e de programas que direcionam e determinam os conteúdos constantes nos livros escolares.

Como as obras didáticas analisadas nesta pesquisa foram aprovadas pelo PNLD, é preciso traçar algumas considerações a respeito desse programa estatal. Com um modelo de operação que tem o Estado como protagonista, foi criada, em 1929, a política pública para o livro didático, que, à época, ficava a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL). Com o passar do tempo, além de mudar o nome para Programa Nacional do Livro Didático, esta ação estatal ampliou sua atuação ao incorporar todas as disciplinas dos três níveis do ensino básico. Os livros didáticos para o Ensino Fundamental II de História começaram a ser distribuídos gratuitamente para docente e alunos a partir de 1997<sup>4</sup>.

O procedimento do PNLD determina que, antes de os manuais escolares atingirem seu destino, passem por um processo avaliativo que ocorre trienalmente. Como base dessa avaliação, o governo publica um edital com normas e critérios para participação no programa. As editoras inscrevem-se e apresentam suas coleções para a análise. O Ministério da Educação (MEC) monta uma comissão, geralmente

---

<sup>3</sup> Conforme o site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 14/10/2015.

<sup>4</sup> De acordo com o site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso: 25/05/2015.

composta por professores universitários, que avalia se as coleções obedecem aos critérios estabelecidos na instrução (legislação, metodologia, um Manual do Professor adequado, projeto gráfico, programa curricular etc.)

Passada a análise, as coleções aprovadas integram um compêndio chamado Guia de Livros do PNLD, que é elaborado para cada disciplina da grade curricular. O Guia de Livros do PNLD 2014 – História, para o Ensino Fundamental II, contém 20 coleções aprovadas, das 26 inscritas a princípio.

Atualmente, as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica (EBA), incluindo a Educação de Jovens e Adultos, têm suas coleções de livros didáticos à disposição para a escolha dos professores. Os docentes selecionam duas coleções didáticas, dentre as opções trazidas pelo Guia. Então, o governo federal compra e envia para a unidade escolar pública uma das duas coleções indicadas (geralmente a primeira opção). Desta forma, professores e estudantes das escolas públicas de todo o Brasil recebem livros escolares provenientes do PNLD.

De acordo com Freitag; Motta e Costa (1997), a política brasileira para o livro didático deixa a cargo das editoras a produção e elaboração das coleções didáticas. Ao governo corresponde a análise e avaliação das publicações. Essa intervenção avaliativa do Estado faz com que haja pouca variação até entre obras diferentes de uma mesma editora. A ação do governo direciona o produto final.

Evidencia-se na política brasileira de livros didáticos o encaminhamento para uma organização que garante ao Estado seu controle. A comissão avaliadora não é composta pelos professores da EBA, o que retira desses docentes a possibilidade de intervenção no material com que trabalham (FERRAZ, 2011). É criado um espaço em que o PNLD e o governo podem vir a assumir um papel diretivo das práticas cotidianas escolares, caso o professor, por algum motivo, não exerça a elaboração teórica e prática das aulas.

A atuação governamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e do alcance dessa política pública, faz com que as publicações didáticas adquiram importância como objeto de estudo no meio acadêmico. Especificamente em relação ao passado pré-cabralino, diversos pesquisadores, entre historiadores e arqueólogos, discutiram esta temática nos livros didáticos e no ensino de História.

O interesse acerca do lugar do passado pré-colonial brasileiro no ensino despontou com mais força a partir de 1994, quando, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve lugar o *Seminário para a Implantação da Temática da Pré-história Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. De acordo com Lima (2014), naquela época, o grupo acadêmico percebeu que, apesar do interesse pelo assunto, os professores não tinham acesso a uma formação, nem mesmo possuíam informações substanciais acerca do Brasil pré-cabralino.

Além disso, constatou-se que os conteúdos arqueológicos eram pouco divulgados ou mesmo deturpados. Outro problema detectado é que “as informações dos livros didáticos eram consideradas deficitárias” (LIMA, 2014, p. 24). Desde então, criou-se um espaço de reflexão e de análise, com o objetivo de estreitar o diálogo entre o saber escolar e o conhecimento científico a respeito da História pré-colonial brasileira.

Dentre esses estudiosos, duas arqueólogas, Lima e Silva (1999) fizeram uma análise do passado pré-cabralino em 100 anos da produção didática brasileira, em livros da disciplina de História voltados para o Ensino Fundamental II e Médio. Elas constataram que houve três momentos em que os conteúdos arqueológicos pré-coloniais foram valorizados nas publicações pedagógicas.

O primeiro, no final do século XIX, marcado pelas ideias positivistas, que disseminavam um culto ao passado. Foram dois os livros analisados: *Lições de História do Brasil* (1898), de Luis de Queirós Mattoso Maia, e *Curso de História do Brasil* (1898), de Anníbal Mascarenhas. Em ambos, as arqueólogas consideraram que havia atualidade das informações e das fontes, muito ligadas ao conhecimento acadêmico da época.

As duas publicações valorizavam o Brasil pré-colonial e seus vestígios, o que colocava os estudantes em contato com as discussões acadêmicas. Contudo, não se pode esquecer que os registros dos livros didáticos eram bem substanciados, pois o conhecimento era elaborado para a elite. O saber escolar deveria proporcionar uma vasta erudição aos estudantes, geralmente oriundos das camadas sociais abastadas (Lima; Silva, 1999).

O segundo momento de valorização foi durante o período em que Getúlio Vargas esteve no comando do Estado brasileiro. O passado pré-colonial foi entendido como uma etapa importante na formação do país. Os povos indígenas representavam um componente fundamental da peculiaridade brasileira: ser uma sociedade miscigenada, tanto na genética, quanto na cultura.

Na Era Vargas, um momento histórico de forte nacionalismo, resgatou-se o passado pré-cabralino e o elemento indígena. Embora o vínculo ocidental tenha se constituído como centro da ancestralidade e da História, a originalidade representada pelos indígenas povoadores foi ressaltada. Destacou-se um componente que distinguia a pátria brasileira.

Houve a admissão dos nativos na História do Brasil, o que promovia também o reforço da ideia do convívio e integração entre as três etnias balizares. Brancos, negros e indígenas eram representados para compor a memória da democracia racial que o varguismo desejava propagar como símbolo nacional.

Os varguistas idealizaram uma miscigenação generalizante: a imagem do mestiço encobriria os conflitos étnicos e sociais (LIMA; SILVA, 1999). Tratava-se de um signo homogeneizante, pois o novo ser, fruto da mestiçagem, eliminaria as etnias que o compuseram. Esse brasileiro original nivelaria as diferenças, seria a base em que surgiria uma nova sociedade.

Ainda conforme Lima e Silva, o período seguinte, referente às décadas de 1950 a 1970, sofreu um esvaziamento dos conteúdos pré-coloniais brasileiros. Não houve atualização, os registros nos livros didáticos traziam teses superadas, versões bíblicas e nomenclatura da pré-história europeia. Apesar dos avanços nas pesquisas arqueológicas, os livros escolares da época não acompanharam os novos estudos. As mudanças nas obras didáticas restringem-se ao cuidado estético, com fim mercadológico.

O último período analisado pelas arqueólogas corresponde à década de 1990. Em relação ao tratamento dado ao passado pré-cabralino, as autoras dividem os livros didáticos desta década em três vertentes. Na primeira, repetem-se as informações de livros escolares antigos (do século XIX) sem atualizá-las, ou mesmo o Brasil pré-colonial sequer é citado. Na segunda tendência, com livros didáticos elaborados por

autores pertencentes à Universidade de São Paulo (USP), não consta o passado histórico anterior a Cabral. Para os estudiosos daquela universidade, o Brasil só passa a existir com a chegada dos portugueses em 1500. Antes disso, não existia:

[...] o conceito de “Brasil”, mas apenas uma expressão geográfica. E era nessa expressão geográfica – e não no “Brasil” – que vivia o outro, o diferente, o índio. Essa perspectiva vê a carta de Caminha como a certidão de nascimento deste país (LIMA; SILVA, 1999, p. 105-106).

Na década de 1990, somente a terceira vertente teórica consagra atenção ao período anterior a 1500. De acordo com as arqueólogas, a presença da temática pré-cabralina ocorreu com conteúdos atualizados, em um maior espaço nas publicações, que contam, ainda, com ilustrações e mapas. Nos títulos e capas de algumas obras da época traziam referências ao Brasil pré-colonial (o livro de Piletti e Piletti, de 1994, denominava-se *História e Vida – Brasil: da pré-história à independência*). Apesar dessa retomada do passado pré-cabralino, Lima e Silva acreditam na necessidade de um maior comprometimento dos arqueólogos para a divulgação de suas pesquisas, principalmente junto aos autores de livros escolares, assim como ao público em geral.

Nos livros didáticos, no intervalo de 100 anos analisado por essas estudiosas, as referências acerca do passado pré-colonial brasileiro acentuam-se em momentos de maior força nacionalista, ocorridos em meados do século XIX e no período em que Getúlio Vargas esteve à frente do poder. Em relação ao primeiro momento, conforme verificado no Capítulo 1, os intelectuais do IHGB atuaram na elaboração e divulgação do passado nacional que se constituísse como fundamentação do Estado brasileiro que se formava. O segundo momento nacionalista acontece com o varguismo, que também se ocupa em estabelecer um passado primordial, engajado com o ideário governamental de nação.

Lima observa que as pesquisas arqueológicas relacionadas aos vestígios de períodos remotos resgatam e reforçam símbolos ligados à origem nacional: “A questão das origens permeia toda a construção de identidade, seja ela pessoal ou coletiva, local ou nacional. Mobiliza sentimentos profundos, porquanto determina o lugar que os indivíduos ocupam no mundo e na rede de relações sociais” (LIMA, 2007, p. 16).

O trabalho de Lima e Silva (1999) permite visualizar a aridez que se expressa no contexto histórico dos registros pré-coloniais brasileiros nos livros didáticos da Educação Básica. Abre-se um novo horizonte com as leis comprometidas com o ideário político democratizante, em destaque as leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa direção projeta-se nas novas observações e no ideário pedagógico que conduz o tema e a metodologia desta dissertação: o estudo do Brasil antes de 1500 em livros didáticos pertencentes ao PNLD 2014.

## **2.2 Os Livros Didáticos Selecionados nas Resenhas do Guia do PNLD 2014**

As coleções didáticas que participam do PNLD para o Ensino Fundamental II são compostas de quatro volumes. Cada volume é indicado para um dos quatro anos que formam esse nível de ensino (6º, 7º, 8º e 9º). Os manuais escolares de História também seguem a divisão em quatro volumes. Há uma ordenação que destaca a cronologia dos fatos e que origina a distribuição dos períodos históricos em cada volume.

A maioria das coleções didáticas estabelece a seguinte periodização: o volume do sexto ano traz o que se convencionou chamar de período pré-histórico e a Antiguidade. O volume para o sétimo ano corresponde à História medieval e à Idade Moderna. O livro dedicado ao oitavo ano traz a parte final da História Moderna e início da Contemporânea. Por fim, o livro do nono ano trata da parte mais recente da contemporaneidade.

De acordo com a metodologia proposta, foram selecionados três livros didáticos elaborados para o sexto ano do Ensino Fundamental II, o que corresponde ao primeiro volume de cada coleção didática. A escolha desses volumes deveu-se ao fato de ser no sexto ano que o passado pré-colonial brasileiro é tratado nos livros escolares.

O paralelismo enaltecedor de temporalidades justapostas cria recortes capazes de fortalecer o plano da linearidade histórica. Essa formulação cronológica entende

que os conteúdos pré-cabralinos fazem correspondência com o passado pré-histórico europeu.

Assim, as três publicações didáticas selecionadas foram:

I) APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá História**, 3 ed, São Paulo: Moderna, 2010.

II) BOULOS JÚNIOR, A. **História, Sociedade e Cidadania**, 2 ed, São Paulo: FTD, 2012.

III) BRAICK, P. R. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2011.

Por constarem no Guia de Livros do PNLD 2014 – História, essas coleções possuem uma resenha, na qual os avaliadores designados pelo MEC elaboram uma descrição a respeito de cada obra. O Guia propõe-se como um instrumento para auxiliar na escolha dos livros didáticos pelos docentes. Além disso, o Guia é também um documento preparado por avaliadores que representam o governo, o que lhe confere um caráter oficial. Entender o discurso estatal estabelecido neste compêndio é relevante para a compreensão das forças que perpassam os livros didáticos.

Inicialmente, consta no Guia a orientação da narrativa histórica que as três obras escolares se alinham. Nesse aspecto, o Guia relata que as obras selecionadas têm uma abordagem que investe em uma narrativa cronológica, linear, com privilégio da História política e social, embora a cultura e o cotidiano sejam citados. As três publicações didáticas seguem a abordagem chamada de História integrada, que une a História geral e a História do Brasil.

Observa-se que os conteúdos organizados de maneira a integrar a História do Brasil com a do restante do mundo não asseguram o equilíbrio entre as análises locais e globais. Vale lembrar o comentário de Bittencourt (2011):

A história integrada conta com uma abordagem que apresenta inovações, entre as quais a introdução do tempo sincrônico [...]. Entretanto, constata-se que os conteúdos de História do Brasil são apresentados, na maior parte dessas obras, escassamente [...]. A diminuição dos conteúdos referentes ao Brasil explica-se não pela sua inserção em uma *história integrada*, mas pela opção teórica que

continua priorizando apenas as explicações estruturais para as situações nacionais ou regionais (p. 157).

O alerta levantado por Bittencourt reforça o caráter ideológico da construção histórica, pois, nas obras aqui analisadas, o conteúdo referente ao passado pré-cabralino é reduzido, quando comparado com o espaço dedicado a outros povos mais ligados à tradicional formulação da História europeia. Compreende-se que, mesmo ao seguirem a abordagem da História integrada, os manuais didáticos ainda apresentam uma disposição em que há a relevância da narrativa ligada ao Ocidente. Existe um modelo-chave, que localiza o leitor e do qual parte o olhar que se direciona ao outro.

A partir das promulgações das leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da História e da cultura dos povos indígenas e afrodescendentes nas escolas, os livros didáticos foram impelidos a ter seus conteúdos alterados para seguir o determinado pela legislação (ver Anexos).

O Guia de Livros do PNLD 2014 informa que a coleção de Patrícia Ramos Braick (2011) dá um tratamento adequado à História e à cultura afro-brasileira e indígena. Esses povos são apresentados “por meio de conteúdos que revelam aspectos diversos da sua experiência, não limitados à sua condição de escravidão, dominação e trabalho” (GUIA, 2013, p. 32). O registro do Guia leva à compreensão de que a autora não trata a temática étnica de maneira restrita, mas “Quanto aos povos indígenas, ganham espaço em situações muito determinadas” (GUIA, 2013, p. 32).

A leitura do volume para o sexto ano pertencente à coleção didática de Braick verifica que a inserção dos conteúdos acerca do Brasil pré-colonial dá-se no capítulo que discorre a respeito da ocupação da América. Há dois infográficos: o primeiro detalha como os indígenas fabricavam peças cerâmicas e o segundo é a respeito da megafauna da América. O volume traz a discussão acerca dos caminhos e da antiguidade da ocupação do continente americano.

Há exercícios e imagens de pinturas rupestres e artefatos arqueológicos do passado pré-cabralino nas 14 páginas que abrangem o assunto. Trata-se de uma abordagem que coloca o Brasil como uma referência importante nos estudos e nas discussões acerca da ocupação do continente americano. A parte iconográfica e os infográficos buscam levar os estudantes para o cotidiano desses povos pretéritos. Não

constam indicações de leituras, porém, há uma atividade que sugere aos alunos o acesso ao site da Fundação Museu do Homem Americano para que pesquisem pinturas rupestres brasileiras.

A segunda coleção didática analisada é de Maria Raquel Apolinário (2010). A resenha do Guia afirma que: “As relações entre passado e presente também são levantadas pela coleção para conectar experiências pretéritas às problemáticas contemporâneas dos grupos indígenas. Isso é destacado principalmente a partir da chegada dos europeus à América” (GUIA, 2013, p. 106). Portanto, de acordo com o Guia, para cumprir a determinação legal de trazer a História das populações indígenas brasileira, a autora enfoca o passado colonial em diante.

Todavia, a observação do livro didático para o sexto ano verifica que Apolinário (2010) não deixou de inserir os conteúdos pré-cabralinos em sua coleção didática. Esse volume possui uma unidade a respeito do povoamento da América que se subdivide em dois capítulos de temática pré-colonial: um, com o título de *O Povoamento do Brasil* e outro denominado *A Vida dos Primeiros Habitantes do Brasil*. São 12 páginas, com imagens, infográfico a respeito dos sambaquis e exercícios acerca do passado brasileiro anterior a 1500. Há, ainda, ilustrações a respeito da fabricação da farinha, da produção de cerâmica e das moradias subterrâneas dos Itararé. O manual do sexto ano possui duas indicações de livros para leitura: *Os Primeiros Brasileiros*, de Rubim S. Aquino (2000, Rio de Janeiro: Record) e *Os Antigos Habitantes do Brasil*, de Pedro P. Funari (2002, São Paulo: UNESP).

A terceira resenha do Guia diz respeito à obra de Alfredo Boulos Júnior (2012). O Guia informa que a coleção didática trata da questão indígena com referências e imagens de algumas populações nativas. Há, contudo, o seguinte registro:

Apesar de não problematizar a ideia de reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos à diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito à terra e à educação (GUIA, 2013, p. 60).

O volume do sexto ano da coleção de Boulos Júnior, dentro da unidade chamada *O Legado dos Nossos Antepassados*, traz um capítulo intitulado *A “Pré-História” Brasileira*, que trata, em 21 páginas, a respeito do passado pré-cabralino. Nesse livro, há ilustrações, fotos e mapas para debater a questão da antiguidade da

ocupação do continente americano e o modo de sobrevivência dos primeiros povoadores. Há destaque para o problema da preservação dos sítios arqueológicos pré-coloniais. São feitas duas indicações de leitura: *Pré-História do Brasil*, de Pedro P. Funari e Francisco S. Noelli (2002, São Paulo: Contexto) e *Os Primeiros Habitantes do Brasil*, de Norberto Guarinello (1994, São Paulo: Atual).

Além dessas páginas relativas ao Brasil pré-cabralino, o livro do sexto ano de Boulos Júnior traz, na sequência, um capítulo que debate a cultura e os problemas vivenciados pelas populações indígenas brasileiras na atualidade. A publicação didática, com base em Teixeira (2000, p. 296), evidencia a diversidade de povos indígenas ao citar a existência de 180<sup>5</sup> línguas faladas e mencionar as populações nativas por seus nomes: “os Tupiniquim, os Caeté, os Yanomami” (BOULOS JÚNIOR, 2012, p. 87). O capítulo é ilustrado com 14 fotografias e há também um mapa com os povos que habitavam o continente americano na época da chegada europeia, exercícios e indicações de leituras que discutem os problemas gerados com o processo colonial português. O livro didático recomenda a pesquisa de sites que tratam da História, cultura e política indígena, como da FUNAI, UNICEF, Povos Indígenas no Brasil etc. Consta, também, a indicação do filme *Tainá: uma aventura na Amazônia*.

Após análise das resenhas do Guia a respeito das três coleções didáticas estudadas, verifica-se que o Guia de livros do PNLD 2014 ressalta os registros e narrativas que as coleções trazem acerca da temática étnica, conforme a determinação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Inserir o diferente é transpor uma barreira. Essa reflexão emerge do significado que tem hoje a existência de mais de 800 mil indígenas no território brasileiro. Em relação específica ao passado pré-cabraliano, o Guia não relaciona o estudo desses conteúdos como parte da História das populações indígenas contemporâneas. Como consequência, a História dos

---

<sup>5</sup> Boulos Júnior (2012) buscou referência em Teixeira (2000, p. 296), no capítulo intitulado *As Línguas Indígenas no Brasil*. O citado capítulo é parte da obra organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, denominada *A temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Trata-se de um livro que se constitui como uma importante referência para professores e estudantes. Contudo, é possível encontrar dados mais atualizados, como, por exemplo, no caso das línguas faladas pelas populações indígenas brasileiras, o último censo (no ano de 2010) realizado pelo IBGE registrou a quantidade de 274 línguas nativas no território brasileiro. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em 23/04/2017.

povos nativos do Brasil, e do país, continua a figurar como uma narrativa de cerca de 500 anos.

Dessa maneira, os atuais livros didáticos tornam-se marcadores do conteúdo ao sinalizarem a existência da temática étnica. Todavia, a elaboração de referências históricas e de ancestralidade, em que se relacionem as populações nativas do passado, seus descendentes atuais e o restante da sociedade brasileira, mobiliza construções pedagógicas que encerrem conhecimentos e busquem evidenciar o passado milenar.

### 2.3 O Cotidiano Escolar Diante das Teorias Pedagógicas

Choppin (2004, p. 565) observa que, “Por meio da evangelização, da colonização ou da alfabetização de massa, os modelos nacionais são exportados e difundidos no exterior”. A escolarização adquire características de dominação ao tornar-se uma peça-chave para propagar o modo de vida europeu nos demais continentes.

Nos territórios conquistados pelos portugueses, o que inclui, evidentemente, o Brasil, o ensino era elaborado e praticado pelos padres jesuítas, ligados à Igreja Católica e, portanto, era marcado por um profundo viés religioso.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, fundaram escolas, igrejas e deram instruções básicas aos nativos e descendentes de portugueses. Sua proposta pedagógica, o *Ratio Studiorum*, surgiu para unificar as práticas pedagógicas desses religiosos devido ao aumento do número de colégios por eles administrados. Os ensinamentos religiosos e a memorização alicerçavam essa proposta, que se manteve mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal (MARIANO, 2006, p. 25)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A respeito do *Ratio Studiorum*, Negrão, ao fazer a resenha do livro *O Método Pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum: Introdução e Tradução*, escrito pelo jesuíta Leonel França (1893-1948), explica que houve “a necessidade de uma normatização do trabalho em colégios, o que exigiu a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus - o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* -, redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva, submetido a várias análises e alterações, até adquirir forma definitiva e obrigatoriedade em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos. O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de

O contexto da educação brasileira do século XVI relacionava-se à concepção posteriormente denominada de tradicionalista. Essa visão possui como fundamentos a distinção hierárquica, o domínio e o acúmulo de saberes. As relações entre o professor e seus alunos eram marcadas pelo protagonismo do mestre, considerado como fonte única de saber. As experiências de conhecimento eram conduzidas exclusivamente pelo docente: os saberes eram transmitidos para os estudantes, que os receberiam passivamente. Os estudantes deveriam memorizar os conteúdos que eram sistematicamente cobrados nas avaliações.

A Escola Tradicional, com seu caráter normatizador, fundamentava sua sustentação sob rígida disciplina. A reprodução dos valores institucionais e de moralidade norteavam as experiências de ensino escolar. O pensamento católico e as instituições de poder legitimavam uma teoria educacional centralizadora. Em relação ao Brasil, o ensino conservador exigia complementações na Europa, circunstância que provocava o distanciamento entre a classe dominante e o restante da população da colônia.

A ideologia educacional religiosa justificava a estrutura exploratória e a desigualdade social impostas pela metrópole portuguesa (SEVERINO, 1986), o que coadunava com uma formação que não via o estudante como parte ativa na dinâmica da construção do conhecimento. O objetivo era formar súditos e a escola procurava controlar e eliminar a ação dos seus atores.

Dentro desse processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e reprodução desse modelo de sociedade (SEVERINO, 1986, p. 70).

A estreita relação com as ordens religiosas determinou a utilização de seus métodos de ensino. Nos livros didáticos, até o século XIX, foram mantidas as semelhanças com as obras utilizadas para a catequese, compostas de perguntas e respostas: “A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por

---

procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI.” (FRANÇA, 2000, p. 154).

perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro” (BITTENCOURT, 2011, p. 67).

Uma reordenação de valores, com o predomínio da ideologia burguesa, motivou, no fim do século XIX, a elaboração de uma escola que valorizava o indivíduo. Surgiu a Escola Nova, com John Dewey (1859-1952) como seu representante. Desse modo, a expansão do pensamento liberal, impulsionada pelo desenvolvimento do capitalismo, gerou a gradativa substituição, na política educacional brasileira, da concepção teológica.

Devido à influência da Psicologia, o aluno, para os escolanovistas, passou a ser visto como sujeito de sua aprendizagem. A Escola Nova valorizava a criação de soluções e dinâmicas variáveis de aprendizagem. Essa corrente pedagógica, ao permitir maior diálogo com os estudantes, relativizava o contexto normativo da Escola Tradicional. O ideário burguês proporcionou um campo de atuação social e pedagógico expressivo de movimentos emancipatórios.

Nesse novo universo de ensino, as ideologias de uma educação fundamentada na razão e no poder econômico comprometiam-se com uma visão redentora, porque, como afirma Luckesi (1991), tal tendência acredita na ação da escola para corrigir os desvios da estrutura social:

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade (p. 38).

No Brasil, de acordo com Severino (1986, p. 75), a partir da Proclamação da República, houve o “abandono da ideologia católica por parte da política educacional do Estado e pelo progressivo predomínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga”. Tratou-se do cenário ideal para a propagação das concepções escolanovistas. Nos anos de 1930, a intensificação desses ideais culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros.

A grande disputa acontecia entre a proposta da Escola Nova, de uma educação laica, e a da Escola Tradicional, de uma educação de caráter religioso. Os escolanovistas propunham-se a formar estudantes mais críticos, o que era uma visão

mais avançada, principalmente se comparada com o ensino tradicional. Porém, o caráter crítico exigido nas práticas educacionais não se aplicava à análise social: a crítica não deveria atingir o *status quo*. A Escola Nova acabou por mostrar-se conservadora da ordem capitalista.

De um modo geral, seja com a ideologia da Escola Tradicional (confessional), seja com a da Escola Nova (liberal), não houve alteração das práticas sociais.

[...] a política educacional brasileira, seja quando marcada pela ideologia católica, seja quando marcada pela ideologia liberal laica, não alcançou as camadas populares do país que constituem a maioria da população brasileira. A injusta distribuição dos bens culturais continua correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos (SEVERINO, 1986, p. 85).

Os livros escolares, recursos constantemente usados pelas duas escolas pedagógicas acima citadas, passaram por transformações. De acordo com Bittencourt (2011), os manuais didáticos deixaram de apresentar o formato de perguntas e respostas, semelhante aos livros de catecismo, e adquiriram a composição que é utilizada na atualidade:

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadros cronológicos que seguiam as “lições” (p. 309).

É perceptível que a educação, suas práticas e materiais são sempre debatidos por representarem um conjunto de instrumentos que pretende exercer uma formação social. Existe, assim, uma relação entre as disposições políticas e a proposição educacional que é conduzida pelo Estado. No caso brasileiro, foi contínua a atuação estatal, com reflexos nas ações educativas e no pensamento pedagógico. Essa interferência ficou mais visível com a substituição da Escola Nova, a partir de 1964, pela Escola Tecnicista.

Na Segunda Guerra Mundial, a influência estadunidense intensificou-se entre os países latino-americanos. No final do conflito e o início da Guerra Fria (PINA, 2011), o Brasil foi definitivamente cooptado pelos Estados Unidos, líder do bloco capitalista. No campo educacional, os norte-americanos auxiliaram na implantação do modelo tecnicista em terras tropicais. São os acordos denominados MEC-USAID, entre o

Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos EUA (USAID).

A partir de junho de 1964, até janeiro de 1972, foram assinados acordos com a USAID com o objetivo de reestruturar a educação brasileira.

Esses acordos lançaram as bases para a organização do ensino superior e de 1º e 2º graus, consubstanciados nas Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios da organização e funcionamento do ensino superior, e 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus (GAIO, 2009, p. 92).

Na Escola Tecnicista, o desenvolvimento escolar era garantido com o devido aparato tecnológico e a execução precisa, por parte dos professores e gestores, de normativas estabelecidas por especialistas. Ancorada na ideia da transmissão do conhecimento efetivado pelo professor, essa escola pedagógica acreditava que o sucesso escolar advinha da fórmula em que se faz uso da “combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor” (AZANHA, 2004, p. 371).

Tratava-se de uma transposição da fábrica para a escola. O contexto educacional deveria incutir no estudante um pensamento ordeiro, regido por uma dinâmica funcional, ao mesmo tempo em que promovia a capacitação para o trabalho. A educação tecnicista via a organização empresarial como modelo administrativo, pois, por meio de sua objetividade, seria capaz de solucionar as dificuldades de aprendizagem.

Com essa perspectiva pragmática e utilitarista, a Escola Tecnicista compreendia que o diálogo e a elaboração crítica afastariam professores e alunos da objetividade, uma vez que retardariam a aquisição dos conteúdos programáticos, que são o foco dessa teoria pedagógica. Com o pensamento tecnicista, houve a expansão do formalismo teórico, que procurava encobrir a intenção de se manter o *status quo* social.

A nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução ideológica e, através dela, do sistema de relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente (SEVERINO, 1986, p. 92).

Ainda de acordo com Severino (1986), a cultura e a educação passaram a ser vistos como produtos comercializáveis. Houve um impacto ideológico conservador na formulação das leis que determinavam a condução educacional dos níveis básico e superior. Segundo Gaio (2009, p. 91), “a USAID influenciou de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle e a divulgação de livros didáticos”.

Em relação aos manuais escolares, surgiram os chamados livros didáticos consumíveis. O formato consumível possibilitava que os estudantes escrevessem as respostas dos exercícios em espaços no livro, o que inviabilizava sua utilização no ano seguinte. As obras didáticas foram inseridas em um modelo que determina o uso e o descarte em um período de tempo muito breve.

Este cotidiano escolar utilitarista, em conjunto com a coerção policial, formavam os fundamentos do Estado ditatorial implementado no Brasil pós-1964. Contudo, como observa Certeau (1994), para qualquer determinação legal ou cultural, geram-se resistências individuais e coletivas por parte dos oprimidos:

Mil maneiras de jogar/*fazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas (p. 79).

No âmbito educacional, a resistência ao governo militar manifestou-se pelo desenvolvimento das Teorias Progressistas. Ao propor que a escola fosse um lugar de libertação, os progressistas criticam as visões tradicionais, escolanovistas e tecnicistas. Ao entenderem que professores e alunos são agentes ativos na produção do conhecimento e na sociedade, os progressistas acreditam na ressignificação e no redirecionamento que o proletariado pode dar à cultura escolar.

Para a vertente progressista, a educação é um produto social que deve ser apropriado por todos. A análise crítica provocada por essa apropriação educacional deve também retornar para a sociedade como impulso transformador. Severino (1986) crê na educação como uma parte das ações de resistência social à dominação. Esse aspecto de enfrentamento das opressões simbólicas e materiais sofridas pelas categorias afastadas do poder é percebido por Apple (2001b): dimensões contra hegemônicas originam-se no processo educacional para desconstruir a ideologia dominante.

Em todos os contextos expostos, verifica-se que as Escolas Pedagógicas aqui tratadas pensam um projeto de escola e de um estudante que se pretende formar. Ademais, os livros didáticos são mantidos como parte desse processo formativo. As obras escolares integram o desenvolvimento do projeto e, por isso, são direcionados pelos governos e pelas práticas que tais teorias suscitam.

Para alguns estudiosos, como é o caso de Ferraz (2011), os livros escolares chegam a ter “um papel centralizador no processo de ensino”, porque, no entender desse autor, as publicações pedagógicas são determinantes das dinâmicas escolares e da formação dos professores e alunos.

Nele [livro didático], produzem-se visões do mundo, forjam-se fatos, ligam-se passado e presente, constroem-se olhares críticos e conservadores, situam-se homens e mulheres no tempo, significam-se aprendizagens e, também, marca-se o acontecimento histórico na memória (p. 146).

Os livros escolares são realmente relevantes para o ensino, pois refletem as políticas públicas voltadas para a educação. Observa-se que, apesar da tentativa de controle governamental sobre as ideias e a prática educacional, o cotidiano da sala de aula mostra-se resistente e produtor de ressignificações que o público escolar elabora a respeito de tudo que recebe (CUCHE, 2002).

Sendo assim, é insuficiente entender os aspectos externos que interferem na elaboração dos livros escolares e que, por meio de um programa governamental (Programa Nacional do Livro Didático), tais obras chegam às escolas, pois o fato de os livros chegarem ao seu destino final – alunos e professores – não indica que os processos ligados a esse material terminaram.

Cria-se uma nova realidade durante a utilização dos livros didáticos, importante para a compreensão do significado desses objetos culturais. Existe uma relação estabelecida por docentes e discentes durante o uso dos livros escolares:

Que tipo de consumo se faz deles [livros escolares]? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? (CHOPPIN, 2004, p. 565).

As indagações de Choppin acerca do uso cotidiano das publicações didáticas encontram algumas respostas no trabalho de Bittencourt (2011). Essa historiadora afirma que, normalmente, a utilização dos livros escolares ocorre em situações coordenadas pelo professor da sala. Os alunos recorrem aos livros de estudo para a elaboração de pesquisas, resolução de exercícios, estudo para avaliações e/ou trabalhos em sala ou em casa.

A explicação da historiadora para o fato de que os estudantes raramente leem espontaneamente seus livros escolares diz respeito à própria produção desse tipo de obra, que “tem, desde seu processo inicial de confecção, o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação do professor” (BITTENCOURT, 2011, p. 317). A autora também destaca a ideia, comum entre os estudantes, de que os livros didáticos não proporcionam uma leitura prazerosa.

Além da utilização dos estudantes, Bittencourt (2011) registrou a utilização dos livros didáticos entre os professores. Segundo a historiadora, nos momentos de planejamento anual ou das sequências didáticas diárias, os manuais escolares são intensamente empregados. Ocorre, ainda, seu uso como proposta para resolução de exercícios e questões, na leitura dos textos ou observação da iconografia presente.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 318), no dia a dia, “O grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas e horas de aulas semanais”. Isto significa que, se o professor possuir uma formação adequada ou estiver integrado em grupos de estudos, o livro didático e os demais materiais servem como um complemento das ações pedagógicas.

O direcionamento das aulas pelos docentes diminui na medida em que jornadas extenuantes de trabalho, provocadas pelo acúmulo de cargos, deixam os professores sem a possibilidade de preparar as sequências didáticas, ou mesmo fazer pesquisas e leituras que possam enriquecer as temáticas de sua disciplina.

Poder-se-ia argumentar que a lei federal 11.738/08<sup>7</sup> determina que um terço da jornada de trabalho dos professores da Educação Básica das escolas públicas

---

<sup>7</sup> Conforme: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acesso em 16/10/2015.

brasileiras seja reservado para a preparação de aulas, correção de avaliações e outras tarefas que compõem seu ofício. Contudo, a maioria dos estados brasileiros não aplica essa composição da jornada, pois alegam uma interpretação diferente com relação à lei.

Na prática, os docentes continuam com um tempo mínimo para elaboração de planos de aulas, o que os faz recorrerem ao livro didático como condutor de seu trabalho e da prática escolar. De qualquer maneira, mesmo sem os fatores acima citados que intensificam o uso dos manuais didáticos, segundo Bittencourt (2011), eles costumam complementar as atividades em sala de aula.

Evidencia-se, assim, a importância da intervenção problematizadora do professor no manuseio do livro escolar. Luckesi (1994) crê que não é necessário rejeitar esse instrumento de trabalho, apenas utilizá-lo com criticidade. Essa visão coaduna com Bittencourt (2011, p. 300), pois a estudiosa lembra que não existe uma publicação didática que “seja capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do professor”.

A incompletude e a provisoriedade dos livros didáticos criam espaços políticos e culturais emancipatórios para os docentes. Não obstante as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores e as lacunas existentes no material pedagógico de apoio, o trabalho intelectual dos docentes é um caminho para enfrentar e criar novas possibilidades didáticas. Cotidianamente, situações criativas e subjetivas projetam-se nas várias formas de interação com a comunidade escolar.

Almeida e Miranda acreditam que, por meio da memória, o dia a dia das salas de aula pode suscitar intervenções didáticas que ressignifiquem o conhecimento histórico escolar. As duas estudiosas perceberam a centralidade da narrativa factual nos livros didáticos, o que lhes confere apenas um caráter informativo.

O conhecimento vigora como inexpressivo para os estudantes. Ao utilizar a memória, restaurar-se-ia o elo afetivo e identitário entre os estudantes e o saber histórico escolar, pois esse se efetiva com a memória, aqui vista não com o significado de memorizar os fatos, mas de dar sentido e sentimento para o ensino-aprendizagem ao criar referências e ligações com a ancestralidade.

[...] quando a Memória é mobilizada como âncora para a formação histórica, ela se constitui como plano de possibilidade para lidar com a projeção, para cada aluno, que sua história e sua cotidianidade estão inseridas em um plano social maior. [...] o aluno passa a ler o mundo, pois ele, enquanto sujeito do conhecimento, passa a poder se enxergar como sujeito da História, na medida em que sua Memória e sua constituição identitária conversam com outras realidades em outros tempos e espaços (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 280).

A memória é transformada em um recurso de cidadania, que, ao resgatar a vivência de alunos e professores, luta contra o silêncio e o esquecimento das pessoas que não pertencem às categorias sociais dominantes. Além disso, a identidade dos grupos relaciona-se à História e à memória, o que aumenta sua importância.

A cultura científica que se alojou nas obras didáticas exprime um discurso que pretende descrever como estão os conhecimentos a respeito da humanidade. Os universos sociais que se contextualizam nos conteúdos escolares retratam significados teóricos que norteiam as percepções do mundo ainda homogeneizadas. Se pensarmos em uma escola afim com a vertente educacional progressista, a utilização da memória torna-se relevante para a reorientação de um conhecimento histórico escolar que surja da diversidade humana existente nas escolas e projete uma ancestralidade múltipla, em termos étnicos, culturais e sociais.

No que diz respeito ao passado pré-colonial brasileiro, para que alcance essa ancestralidade, deve-se fazer uso de estruturas que se distanciem da História e da memória impositivas e enquadradas em um padrão eurocêntrico. Repensar as práticas e discursos pedagógicos para que provoquem a percepção da multiplicidade étnica e social, que se lança em variados tempos e lugares, é tarefa da academia e dos sujeitos envolvidos com o universo escolar. O passo inicial é o estudo do recurso didático mais frequente nas instituições de ensino, os manuais escolares.

### **3. REGISTROS DIDÁTICOS: MÁSCARAS DA ANCESTRALIDADE**

O cotidiano escolar origina-se comprometido com uma tendência relacionada à mentalidade científica. As antigas propostas teóricas do conhecimento mobilizam as representações de saberes ao criar práticas pedagógicas que os livros didáticos retratam em uma incansável erudição expressiva das ideologias dominantes.

Desta maneira, torna-se relevante a investigação a respeito dos apoios teóricos consagrados pela cultura científica e que estão rigidamente engessados nos conteúdos das obras didáticas.

#### **3.1 Os Cenários Teóricos da Construção Histórica da Brasilidade**

De acordo com Barreto (2000, p. 34), na história da arqueologia pré-colonial brasileira a investigação da “origem e a antigüidade dos primeiros brasileiros” fez-se tema contínuo. Não obstante os estudos que regem as pesquisas, mesmo os recentes trabalhos não escapam à influência de posicionamentos científicos, cujo marco fundamental diz respeito ao ideário evolucionista ou degeneracionista.

Pensadores europeus como Buffon e De Pauw, ainda no século XVIII, elaboraram teorias que inferiorizavam os animais e pessoas do continente americano. Gerbi (1993, p. 68) salienta que De Pauw estendeu a teoria de degeneração dos animais de Buffon, aplicando-a em relação aos homens americanos, pois, para De Pauw: “o homem americano não é sequer um animal imaturo ou uma criança crescida: é um degenerado. A natureza do hemisfério ocidental não é imperfeita: é uma natureza decaída e decadente” (tradução nossa). Diante de um quadro de decadência total, a natureza tropical foi responsabilizada por causar a involução nas espécies.

No século seguinte, o cenário científico foi abalado ao surgir uma nova corrente de pensamento. Propagou-se um entendimento oposto ao fundamento de degradação para a vida natural:

No clima de otimismo e de progresso evolutivo próprio dos novos tempos, a teoria que em um primeiro momento havia sido radicalizada até o ponto de condenar todo o continente a uma fatal decadência e

corrupção, invertia-se e servia de pilastra a uma grandiosa construção sistemática, em que todas as espécies, de todas as partes do mundo, desenvolver-se-iam até formas cada vez mais perfeitas (GERBI, 1993, p. 575, tradução nossa).

Ou seja, no século XIX, protagonizado por Charles Darwin (1809-1882), transformaram-se as ideias de involução em evolução. De acordo com o evolucionismo, a jornada da vida na Terra coloca o ser humano no topo de sua escala. Além disso, espelhadas nas etapas evolutivas atribuídas às espécies animais e vegetais, as sociedades da época passaram a ser classificadas segundo estágios de desenvolvimento, os quais obedeceriam a uma sequência e chegariam, impreterivelmente, ao máximo do progresso, que significa dizer, a organização de um Estado.

Mesmo frente às oposições e à aparente contradição, tanto o evolucionismo, quanto o degeneracionismo, resultaram por fundamentar o argumento de inferioridade da América, em especial das terras tropicais. Desse modo, para a versão evolucionista, o continente americano estaria no começo do processo civilizatório, em um estágio atrasado em relação à Europa.

Para a vertente que propõe a involução, as terras quentes e úmidas dos trópicos provocariam a corrupção dos animais, o que inclui o *Homo sapiens*. O animal homem, além da degeneração física, sofreria o agravante da corrupção moral. A sexualidade sairia do controle: o homem americano das regiões tropicais teria sua libido potencializada. Portanto, as populações avolumavam-se sempre degeneradas (FUNARI; NOELLI, 2012).

Observa-se que as hipóteses evolucionista e degeneracionista também possuem em comum o entendimento de que o ambiente delimita distinções entre os homens e entre as sociedades. É preciso, todavia, estabelecer certa diferenciação entre as duas teorias. A evolucionista permite que se pense em uma possibilidade de que a América tropical continue sua evolução e alcance os parâmetros da Europa de desenvolvimento, enquanto a degeneracionista não.

O degeneracionismo não vislumbra um futuro promissor, pois mesmo o melhor representante europeu, quando nas terras quentes americanas, seria envolvido por seu entorno, que o degradaria. Teoria desalentadora, mas que, junto com o evolucionismo, foi amplamente aceita pela intelectualidade do Brasil. Vale lembrar que

esses pensadores, ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, foram os responsáveis por traçar as características da brasilidade após a Independência.

Nesse pensamento, comprometido com visões pré-concebidas acerca do desenvolvimento social e humano, ressalta-se a presença política que as ideias de Von Martius representaram no cenário científico nacional do século XIX. Este naturalista alemão foi muito influente entre os intelectuais brasileiros, principalmente após vencer um concurso do IHGB, em 1845. A monografia de Von Martius, já citada, difundia o degeneracionismo, explicando-o em relação às populações originárias brasileiras: essas seriam a versão corrompida dos povos incas, habitantes das terras altas e frias, que adentraram as regiões quentes (FUNARI; NOELLI, 2012).

[Von Martius era] Especialmente preocupado com a origem dos grupos indígenas brasileiros, classificou tribos por afinidade lingüística e traçou seus caminhos migratórios. Sustentou a teoria da raça única de Humboldt, desenvolvendo-a como uma teoria de involução cultural indígena, voltada para localizar a civilização de origem (BARRETO, 2000, p. 36).

A explicação para a degeneração humana nas áreas tropicais viria do fato de que essas regiões imporiam mais dificuldades de sobrevivência, o que limitaria também o desenvolvimento social. A disposição e a quantidade de recursos naturais favoreceriam ou impediriam que os agrupamentos sociais atingissem todas as suas possibilidades.

A ocupação e o desenvolvimento do território brasileiro seriam dificultados pela existência de áreas tropicais. O pensamento científico brasileiro foi influenciado por tendências teóricas originadas do iluminismo e do positivismo, que se aproximavam na construção de modelos que explicariam a inferioridade do país tendo como base o meio ecológico.

Como revela Arcuri (2007, p. 305), por ir ao encontro com as teses inferiorizantes do mundo tropical, em 1948, Julian Steward foi amplamente aceito ao adotar o modelo evolucionista para os grupos sociais. Esse teórico estabelece, por meio das “relações entre os modos de produção, a organização social e as formas de exercício político”, uma tipologia classificatória para as diversas sociedades. Desta maneira, de acordo com as características de cada agrupamento, poder-se-ia determinar seu estágio de desenvolvimento.

Ainda conforme Arcuri (2007), o modelo de Steward, determinou quatro estágios de organização social, a saber:

[Os bandos] seriam grupos caçadores-coletores, nômades que estariam destinados ao “primitivismo”, pois suas formas de subsistência limitavam-se à escassez de recursos e às precárias condições de adaptação a ambientes inóspitos. Em um segundo estágio viriam as “tribos”, ou sociedades agricultoras assentadas de forma mais permanente. Esses seriam os grupos ligados por laços de sangue, cujas relações de linhagens determinavam-se pela ausência de poder centralizado. O terceiro estágio de desenvolvimento social seria a dos “cacicados” [...], os cacicados diferenciavam-se pela institucionalização do poder político e religioso, dando espaço às hierarquias sociais marcadas pela especialização técnica de indivíduos, ou grupos, reconhecidos por sua função social ou trabalho. A identidade grupal dos cacicados transcendia os limites das relações por laços sanguíneos. Por fim, no quarto e mais avançado estágio de complexidade, viria o “Estado” (p. 306).

Com base no paradigma teórico de Steward, estabeleceu-se que, no Brasil pré-cabralino, os povos ocupantes desta parte da América tropical pertenceriam ao primeiro estágio, isto é, caçadores-coletores ou, no máximo, ao segundo estágio, que corresponde à formação tribal<sup>8</sup>. Os compromissos teóricos dos saberes sob o comando de Steward foram, até recentemente, pouco contestados pela intelectualidade brasileira.

A arqueologia, disciplina fundamental para a elaboração do conhecimento a respeito do Brasil pré-colonial, seguiu um enfoque centralizado no modelo de estágios de Steward e em concepções de base ecológica. O chamado determinismo ambiental estipula que o desenvolvimento social e cultural tem o meio ambiente como uma imposição intransponível, em “uma perspectiva que coloca a Amazônia em um contexto periférico na história pré-colonial da América do Sul” (Neves, 2000a, p. 89). Ainda de acordo com o determinismo ambiental, o solo tropical é pobre e não admitiria a plena expansão agrícola. Conseqüentemente, a agricultura pouco aperfeiçoada não permitiria que os grupos se fixassem.

Diante dos pressupostos teóricos do evolucionismo e do degeneracionismo, traçou-se o contexto em que o território pré-colonial brasileiro possuía uma ocupação

---

<sup>8</sup> Arcuri (2007) afirma que Oberg, em 1949, no livro *The Handbook of South American Indians*, adotou o modelo de Steward em relação às populações indígenas do Xingu (Brasil) e as classificou como tribais.

dispersa, tardia e que se manteve com grupos de poucas pessoas, dada a dificuldade imposta pela ecologia tropical.

Constituiu-se, entre os arqueólogos, o modelo conceitual denominado de cultura da floresta tropical, que, segundo Neves (2000a), caracteriza-se:

[...] muito mais pela ausência que pela presença de marcadores culturais – tais como arquitetura monumental e refinamentos na metalurgia. Outras características definidoras incluíram o cultivo de tubérculos, especialmente a mandioca; [...] navegação ribeirinha; o uso de redes para dormir; a descentralização política, acompanhada pela ausência de formas de religião organizadas ao redor de cultos em templos (p. 89).

A complexidade social, para esse modelo teórico, depende do avanço nas técnicas agrícolas. Com uma agricultura incipiente, as populações pré-cabralinas não teriam atingido padrões superiores de desenvolvimento social. Além disso, em um ambiente marcado pela escassez, a densidade populacional teria se mantido baixa (NEVES, 2000a).

Verifica-se a relação do pressuposto teórico arqueológico com as ideias do pensamento científico dos séculos XVIII, XIX e início do XX. O passado pré-colonial, no território que se configuraria como brasileiro, foi estudado a partir do princípio da escassez: solo pobre, agricultura pouco viável que permitiria apenas a manutenção de pequenas populações nômades e sem hierarquia social. As populações tropicais estariam no começo da dinâmica linear da evolução.

As pesquisas arqueológicas do casal norte-americano Betty Meggers e Clifford Evans, do final da década de 1950, na Ilha de Marajó, trazem novamente o pensamento degeneracionista que coloca a região amazônica como tributária culturalmente dos Andes:

[...] o registro arqueológico foi explicado como correlato de um processo de “decadência” cultural, causado por fatores ambientais, de uma suposta população exógena que apresentava inicialmente um padrão de organização política do tipo cacicado que se transformou em um padrão do tipo floresta tropical menos complexo (NEVES, 2000a, p. 92).

Não se nega a importância do trabalho dos Evans, reconhecido como “fundamental para o conhecimento [arqueológico] da região”, segundo Prous (1992,

p. 505). Mas é possível entrever a persistência de ideias revitalizadas de um pensamento científico elaborado há alguns séculos.

Sem renovações substanciais, o saber científico pautado no evolucionismo e no degeneracionismo impregnou o conhecimento popular. Essa ilusória acepção segue nas palavras do arqueólogo Eduardo Neves (2000b):

É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do país foi inaugurada em 22 de abril de 1500. [...] A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie (p. 171).

Os horizontes da crítica conduzida por Neves coadunam-se com a pesquisa realizada por Ana Piñón (2011), em seu doutoramento, no ano de 2002. Os dados da análise realizada pela pesquisadora foram coletados junto a estudantes do Ensino Fundamental II, nas cidades de Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal. Uma das informações que a pesquisa traz é o fato de que 73% dos alunos apontam o ano de 1500 como o do povoamento indígena no Brasil.

Em contrapartida, 19% dos adolescentes pesquisados mencionaram datas entre 50 mil e 10 mil anos para a ocupação do território brasileiro. Esse grupo de alunos demonstra ter conhecimento de datações condizentes com os estudos arqueológicos mais modernos. No entanto, a ideia de uma ocupação europeia ainda é a referência principal. Ou seja, a História do Brasil teve início somente com a chegada portuguesa.

Questionados acerca da origem das populações nativas, 27% dos alunos responderam que os indígenas vieram da África, 23% que são autóctones e 16% que migraram da Ásia. Os percursos feitos pelo homem até a chegada à América são temas de debates entre arqueólogos (FUNARI; NOELLI, 2012), contudo, o universo de estudantes pesquisado por Piñón aparenta não ter muito clara qualquer hipótese a respeito do assunto, baseando suas respostas em suposições pensadas no momento da pesquisa.

Configura-se a concepção que propõe um povoamento recente do Brasil. Essa ocupação ocorreu tardiamente, devido às dificuldades impostas pelo meio ambiente. Além disso, a ecologia tropical (alardeada como de solo pobre) fez, seguindo o mesmo

raciocínio que mescla o evolucionismo e o degeneracionismo, com que as populações nativas não avançassem para atingir o estágio de uma evolução completa, que corresponderia à formação estatal. Por essa razão, ao contato com o europeu, que representaria uma sociedade supostamente mais avançada, aconteceria o extermínio eminente dos nativos brasileiros. A ancestralidade indígena, dessa maneira, seria banida das formas de conhecimento.

Apesar do encontro com a idealizada cultura europeia, alguns nativos sobreviveram à devastação. Os que subsistiram põem em xeque as teorias inferiorizantes, pois fazem surgir questionamentos a respeito da validade dessas concepções. Como explica o historiador John M. Monteiro (2000), a hipótese evolucionista sofreu um direcionamento em que se propõe que mesmo os remanescentes dos nativos estariam fadados a uma eminente extinção. Os indígenas brasileiros não se adaptariam à civilização e ao progresso circundantes, e os que se adaptassem seriam assimilados<sup>9</sup>.

Assim, para Von Martius, as sociedades americanas, enquanto fruto de uma decadência ou degenerescência histórica, traziam “já visível o gérmen do desaparecimento rápido”; para os cientistas do final do século XIX e início deste [XX], firmemente amarrados a um paradigma evolucionista, a fragilidade destes “homens da idade da pedra” diante do rolo compressor da civilização já dava, de antemão, a resposta para o futuro destas sociedades (p. 222).

Diante desse raciocínio, haveria apenas um final para os indígenas brasileiros: a extinção. Tanto a extinção direta, quanto a assimilação com o restante da sociedade nacional significam a perda da identidade étnica e cultural dos descendentes das populações originárias. Seria o fim dos últimos resquícios de um tempo considerado atrasado. Fechar-se-ia um capítulo da História do Brasil e o país seguiria o rumo inexorável do progresso, o que reforçaria o pensamento teórico dos séculos anteriores.

---

<sup>9</sup> Conforme Cucho (2002, p. 116), entende-se por assimilação “como a última fase da aculturação, fase, aliás, raramente atingida. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e a interiorização completa da cultura do grupo dominante”. Contudo, é preciso observar que o termo aculturação é tomado com o sentido negativo, de “perda irreparável” (p. 114), mas que, para o mesmo autor, “A palavra não designa uma pura e simples ‘deculturação’. Em ‘aculturação’, o prefixo ‘a’ não significa privação; ele vem etimologicamente do latim *ad* e indica um movimento de aproximação” (p. 114).

Como as ideias que perpassam o meio científico repercutem nos livros didáticos – divulgadores da produção acadêmica –, os arqueólogos Vasconcellos, Alonso e Lustosa analisaram livros didáticos da década de 1990. Seus estudos concentraram-se em dez livros indicados pelo PNLD 1999 para o Ensino Fundamental II de História. Os estudiosos verificaram como ponto positivo que em todas as obras analisadas constavam informações a respeito do Brasil antes da chegada dos portugueses: “[...] o livro didático não ignora este período [pré-cabralino] como faziam os anteriores (até a década de 1980), que iniciavam a História do Brasil pela colonização portuguesa, ou através das ‘Grandes Navegações’” (VASCONCELLOS, ALONSO; LUSTOSA, 2000, p. 234).

No material analisado pelos arqueólogos, foram percebidas e destacadas expressões como: “estágio cultural”, “comunidades primitivas”, “estágios avançados de civilização”. Tais expressões foram avaliadas como algo negativo pelos estudiosos, por perceberem a influência do evolucionismo social do século XIX. Nessa marcante tendência, os pesquisadores observaram, também, a tentativa de enquadrar a terminologia usada para a pré-história europeia (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais) em relação aos povos brasileiros pré-coloniais.

### **3.2 O Passado Pré-cabralino nos Livros Didáticos Selecionados**

As correntes ideológicas anteriormente retratadas possuem proeminência na contextualização das obras didáticas, como atestam os estudos recentes de Vasconcellos, Alonso e Lustosa, 2000. Tais ideias ainda permeiam os conteúdos dos livros didáticos. Retoma-se, nessa passagem, a continuidade das observações acerca dos três livros escolares indicados pelo PNLD 2014.

No primeiro livro escolar analisado, sua autora, Patrícia Ramos Braick (2011), concentra-se na temática da chegada dos primeiros seres humanos ao continente americano e no debate quanto à datação do início da ocupação do Brasil. Cita os sítios de Lagoa Santa (MG) e São Raimundo Nonato (PI) e os questionamentos provocados pelas datações anteriores ao sítio norte-americano de Clóvis. O livro de Braick registra

que os vestígios encontrados no sítio arqueológico de São Raimundo Nonato (PI) apresentam datação de 58 mil anos para a presença humana no território que hoje é o Brasil. A autora destaca o sítio chileno de Monte Verde e os argentinos de Los Toldos e Piedra Museo, cuja antiguidade dos vestígios também confrontam a teoria estadunidense de Clóvis<sup>10</sup>.

Essa obra surpreende pela citação de uma teoria há muito abandonada: a hipótese autóctone para a origem dos primeiros americanos foi mencionada e, em seguida, descartada. A hipótese asiática, com passagem pelo Estreito de Bering, teve destaque. A possibilidade da vinda por meio da Oceania é aludida com a discussão levantada pela fisionomia do crânio de Luzia, o fóssil humano mais antigo encontrado no Brasil (Lagoa Santa, MG). A reconstituição da face de Luzia, caracterizou-a com traços negroides, o que apoia a ideia de que seu povo possa ter origem na Oceania.

Em contraste com as discussões a respeito do continente, o texto de Braick detalha pouco a respeito do modo de vida das populações brasileiras que precederam a vinda de Cabral. Dentro do contexto geral da ocupação da América, são relatados as formas de alimentação e os tipos de objetos que os caçadores-coletores, os agricultores ceramistas e os povos dos sambaquis utilizavam.

Na parte dedicada aos exercícios, a autora inclui questões em que se solicita ao estudante que observe as imagens e aponte, entre peças líticas e de cerâmica, qual exige maior domínio técnico (Figura 4). A atividade conduz o aluno a pensar uma escala tecnológica e de desenvolvimento, o que resgata a ideia evolucionista de progresso graduado.

---

<sup>10</sup> O pesquisador Shiguelo Watanabe, em comunicação de pesquisa, explica a teoria de Clóvis: “hipótese de que, habitantes da região de Sibéria asiática atravessaram, há cerca de 13.000 anos passados, o estreito de Behring e, descendo por Alasca chegaram eventualmente em Novo México, USA, na localidade chamada Clovis, há 11.500 anos passados onde foram encontrados artefatos de rocha em grande quantidade, a ponto de muitos arqueólogos e antropólogos terem apresentado a hipótese de que todas as colonizações no continente americano, norte e sul, foram conseqüência da irradiação a partir de Clovis” (WATANABE, 2004, p. 96).

**5. Observe as imagens e responda.**

1.



WERNER FORMAN ARCHIE/  
GLONIMAGES - OHIO STATE  
MUSEUM, COLUMBUS

1. Lâminas de *chert*, tipo de rocha composta principalmente de sílica, de cerca de 7 mil a.C. Museu Estadual de Ohio, Estados Unidos.

2.



RÓMULO FALDINI - INISEI PARAENSE  
EMILIO GOELDI, BELÉM

2. Vaso de cerâmica marajoara encontrado no Rio Camutins, Ilha de Marajó, Pará. Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém.

a) De que material cada objeto parece ter sido feito?

b) Qual função tinha, provavelmente, cada um desses objetos?

c) Qual desses objetos você imagina que exigia um conhecimento técnico mais aprimorado para ser fabricado? Por quê?

Reprodução autorizada. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

**Figura 4 – Exercício a respeito do passado pré-colonial brasileiro**

Fonte: Braick (2011, p. 78)

O livro didático de Braick possui uma linha explicativa muito ligada ao meio ambiente e aos recursos alimentares que esse pode oferecer. Ao concentrar toda a explicação no fator ambiental, constitui uma narrativa determinista, em que a natureza induz o tipo de desenvolvimento social. É preciso destacar, também, que Braick não traça relações de continuidade entre os indígenas contemporâneos e seus ancestrais milenares.

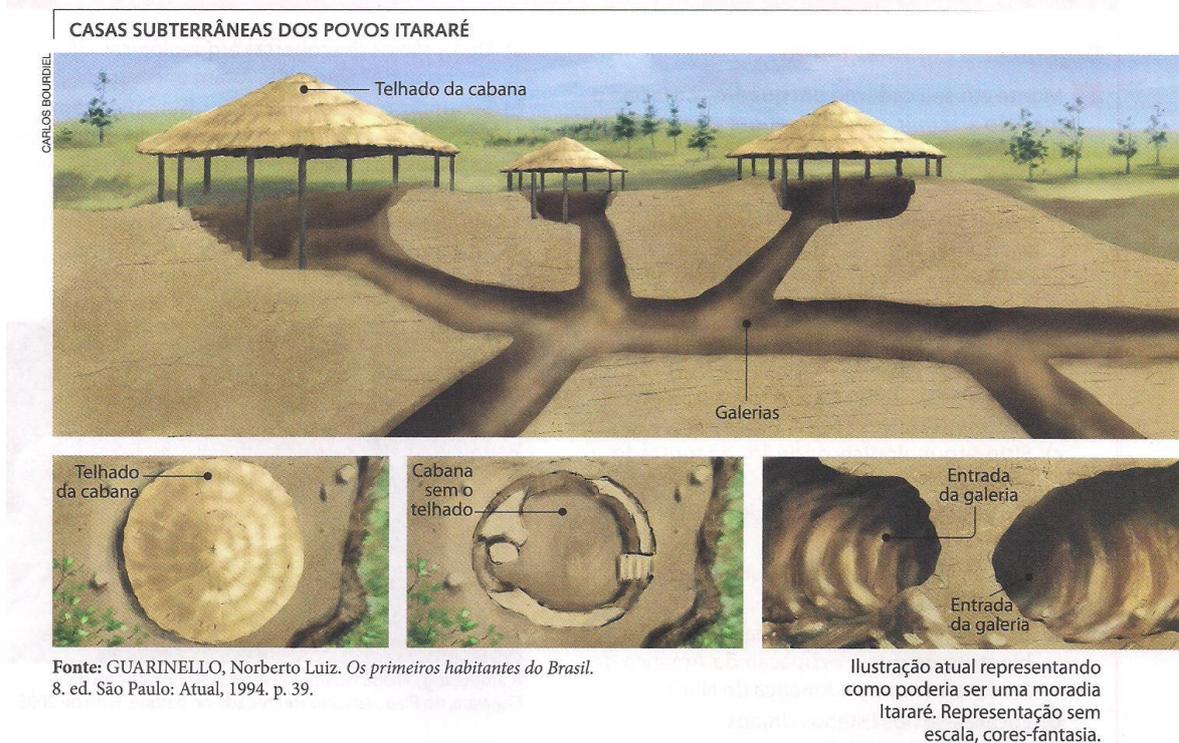
Em dois momentos do texto, há a menção das atuais populações nativas. Na primeira, houve a solicitação de que o estudante comparasse o fenótipo dos atuais indígenas brasileiros com o do povo Okrug, que vive próximo ao Estreito de Bering. Depois, uma segunda comparação é entre a reconstituição do crânio de Luzia, um nativo australiano e os nativos do Brasil. Esta nova comparação visa a demonstrar que Luzia é mais parecida com o nativo da Austrália.

Excetuando-se as duas comparações, os demais registros do texto falam em “homem americano” ou “homem marajoara”. Criam-se rupturas históricas, um distanciamento desses homens do passado com o presente. Formam-se hiatos representativos que subsidiam um universo de generalizações. Esse trajeto induz os

leitores a pensar que, com a chegada do europeu, tais povos tenham desaparecido totalmente.

Da análise do segundo livro didático, de autoria de Maria Raquel Apolinário (2010), depreende-se que essa obra repete a abordagem em que a ocupação do território brasileiro se insere no assunto da chegada à América de seus primeiros povoadores. A autora assinala que os achados de Luzia (MG) e de São Raimundo Nonato (PI) provocaram questionamentos entre os cientistas a respeito da antiguidade e da origem do homem americano, pois se contrapuseram à teoria norte-americana de que o sítio de Clóvis seria o mais antigo da América. Os achados da arqueóloga Niède Guidon, no Parque Nacional Serra da Capivara (PI), têm grande destaque para a discussão, embora o livro didático afirme que a comunidade científica ainda debata essas datações.

Dentro da unidade Povoamento da América, Apolinário reserva um subtema intitulado *A Vida dos Primeiros Habitantes do Brasil* e expõe os modos de sobrevivência das populações originárias no passado, descrevendo as formas de produção cerâmica e destacando os variados materiais usados para a construção de habitações pré-cabralinas. Há uma ilustração de moradias subterrâneas dos povos Itararé, do Sul do Brasil (conforme Figura 5), o que contribui para que estudantes e professores compreendam a diversidade de soluções engendradas pelos povos nativos.



**Figura 5 – Casas subterrâneas dos Itararé**

Fonte: Apolinário (2010, p. 65)

Apolinário trata dos sambaquis e relata que em São Paulo (Vale do Ribeira de Iguape) foi encontrado um crânio masculino datado de nove mil anos e semelhante ao de Luzia (encontrado em Minas Gerais). Na abertura da unidade, há uma ilustração composta por duas páginas que trata da formação dos sambaquis; traz fotos de uma escavação arqueológica em um sambaqui, as dúvidas a respeito da finalidade dessas construções e a necessidade de preservá-las. Ao final do subtema acerca da vida dos primeiros brasileiros, o livro traz um exercício em que a arqueóloga Madu Gaspar relata que suas hipóteses acerca dos sambaquis se alteraram com o passar do tempo e a observação de novos dados. O relato da pesquisadora oferece aos estudantes e professores o entendimento da construção do pensamento arqueológico e, de maneira mais ampla, o conhecimento científico.

Ao analisar o livro de Apolinário, percebe-se a elaboração de um contexto dos modos de vida do passado pré-cabralino. Contudo, ao explicar o surgimento da

agricultura em terras brasileiras, a autora atribui aos povos andinos o desenvolvimento e a propagação desse saber para os povos do território que formaria o Brasil:

É provável que ela [agricultura] tenha sido aprendida com os outros povos americanos, como os da Cordilheira dos Andes, que já eram excelentes agricultores. O cultivo do milho, do feijão e do algodão pode ter sido introduzido no Brasil por povos andinos (APOLINÁRIO, 2010, p. 63).

A mesma compreensão levou a arqueóloga Betty Meggers a acreditar que a cerâmica amazônica seria tributária dos povos andinos também se revela no livro didático de Apolinário. Pode-se refletir, ainda, que essas ideias são perpassadas por conceitos evolucionistas, os quais não podem admitir avanços tecnológicos entre povos considerados menos desenvolvidos. Novamente, as ideias evolucionistas e degeneracionistas são alçadas para a elaboração de um pensamento que reduz o diferente ao desigual, em termos de sobrevivência e condições de eficiência técnica.

Outra questão que se deve levantar é quanto ao uso do termo “primitivo” em relação aos antigos habitantes do Brasil. Apolinário (2010, p. 63) registra no glossário que o significado para a palavra é “inaugural; primeiro; primordial”. Conforme a Figura 3 (parte destacada com as setas), a autora afirma que: “Ao resgatar o conceito nesse livro, a intenção é devolver a ele o sentido original, sem o preconceito que lhe foi atribuído pelas teorias racistas do século XIX” (APOLINÁRIO, 2010, p. 63).

## ■ Os povos dos sambaquis

Quando a América começou a ser povoada, o nível do mar era bem mais baixo que o atual. Aos poucos, o aumento da temperatura da Terra provocou o derretimento das geleiras e o nível do mar subiu. No Brasil, muitos povos se instalaram nas regiões litorâneas durante esse período. Embora também caçassem pequenos animais, a alimentação principal desses povos era formada de peixes e moluscos.

Nos locais onde esses povos se fixaram, existem colinas chamadas **sambaquis** (termo Tupi que significa “amontoado de conchas”). Algumas são tão grandes — como as do litoral de Santa Catarina — que chegam a atingir 30 metros de altura e 400 metros de comprimento. Alguns sambaquis litorâneos chegam a ter 5 mil anos de idade.

Também nas margens de rios foram encontrados sambaquis, embora bem menores que os do litoral. No final dos anos 1990, em um deles, situado no Vale do Rio Ribeira do Iguape, no estado de São Paulo, foi encontrado um crânio humano de mais ou menos 9 mil anos de idade. O crânio, de um indivíduo do sexo masculino, possui características semelhantes ao de Luzia.

Pode-se comentar com os alunos que havia áreas residenciais erguidas sobre alguns sambaquis; outros eram grandes cemitérios. À medida que os túmulos eram cavados e recobertos de conchas, a altura do sambaqui aumentava. Hoje em dia, alguns arqueólogos defendem a ideia de que os sambaquis eram construídos para demarcar o território desses povos, demonstrando poder.

## ■ Povos agricultores

A agricultura começou a ser praticada no Brasil por volta de 7 mil anos atrás. É provável que ela tenha sido aprendida com outros povos americanos, como os da Cordilheira dos Andes, que já eram excelentes agricultores. O cultivo do milho, do feijão e do algodão pode ter sido introduzido no Brasil por povos andinos.

Entre as plantas cultivadas pelos primitivos habitantes do Brasil, a mandioca é a mais importante. Ela é uma raiz rica em calorias e utilizada ainda hoje como principal fonte de energia por milhares de pessoas. Algumas das suas espécies, como a mandioca-amarga, são venenosas. Veja, na ilustração abaixo, uma das técnicas utilizadas para eliminar o veneno.



Conchas de moluscos diversos. Os moluscos eram um dos principais alimentos dos povos dos sambaquis.

O uso da palavra “primitivo” remete à noção de primordial, primeiro, inicial. No século XIX, por influência do cientificismo positivista e da dicotomia entre povos civilizados e povos bárbaros, a palavra “primitivo” foi equivocadamente apropriada para classificar os povos tidos como menos evoluídos ou atrasados. Ao resgatar o conceito nesse livro, a intenção é devolver a ele o sentido original, sem o preconceito que lhe foi atribuído pelas teorias racistas do século XIX.

Ilustração atual representando a fabricação da farinha de mandioca. Cores-fantasia. Depois de ralar a mandioca, as mulheres colocavam a massa resultante para escorrer. Em seguida, essa massa era colocada ao sol, processo que eliminava o veneno, e torrada, transformando-se em farinha.

**Figura 6 – Uso do termo primitivo no livro didático, sua explicação e glossário**  
Fonte: Apolinário (2010, p. 63)

Salienta-se, no entanto, que a parte em que a autora explica o uso do termo é direcionada exclusivamente para o professor. As observações em vermelho na página aparecem somente no livro do mestre e não no livro didático do aluno. Tal circunstância gera a necessidade da intervenção explicativa do docente. Caso não haja o esclarecimento por parte do professor, cria-se a possibilidade da reafirmação equivocada do significado da palavra. Nesse caso, a boa intenção da autora corre um sério risco, pois o termo “primitivo” é ainda carregado de um teor inferiorizante, o que leva a crer que seria mais conveniente que os educandos tivessem contato com um material que evitasse qualquer formulação que considera pontos de partida.

Durante a leitura do livro didático elaborado por Apolinário, observou-se também que a obra não faz a conexão entre os homens pré-cabralianos e os atuais indígenas. Os textos não relatam a continuidade histórica. Em três momentos a autora faz menção às populações nativas por meio de ilustrações: são demonstradas a produção da farinha de mandioca e da cerâmica marajoara, e, nas páginas finais da unidade, o livro traz uma lenda guarani a respeito do surgimento do milho.

As duas primeiras ilustrações remetem diretamente ao passado pré-colonial brasileiro, mas, como não há outras considerações acerca da continuidade ao longo do texto, cria-se a dificuldade, entre estudantes e professores, para que estabeleçam a relação de ancestralidade. A última ilustração complementa o texto do relato lendário, que, por seu caráter mítico, não registra temporalidade. As populações nativas são tratadas ainda com um teor de exotismo, que relativiza e distancia os valores ao eufemizar as ideias de uma degradação ou atraso exuberante.

A análise do último manual didático estudado, que foi concebido por Alfredo Boulos Júnior (2012), também coloca os achados pré-coloniais do Brasil como geradores de polêmica ao levarem a comunidade científica a repensar quando e como aconteceu a chegada humana à América. Há a contextualização do cotidiano das populações coletoras e caçadoras, com destaque para o homem de Lagoa Santa (MG), de Umbu (Sul do Brasil) e o dos sambaquis. Alguns artefatos líticos produzidos por esses povos são descritos e representados por figuras. São relatados, além disso, o porte físico das populações dos sambaquis e de Lagoa Santa.

O cultivo da mandioca e a produção cerâmica de Santarém (PA) e Marajoara (PA) são expostos no texto do livro. Na parte reservada aos exercícios (p.79), consta uma atividade que traz um pequeno texto escrito pelo arqueólogo Norberto Luiz Guarinello. Em seguida, é solicitado que o estudante compare o modo de vida descrito no texto com a fase da Pré-história europeia correspondente (Paleolítico ou Neolítico). Nesse exercício, ocorreu uma tentativa de relacionar o passado pré-colonial brasileiro com termos utilizados para caracterizar uma realidade histórica distinta.

Entre os exercícios, o livro didático de Boulos Júnior trouxe também uma atividade em que é indicado para o aluno elaborar uma campanha publicitária a respeito da proteção ao patrimônio do Vale dos Dinossauros (PB). Os vestígios paleontológicos são apontados pelo livro como se fossem arqueológicos, o que colabora para manter a confusão entre as duas disciplinas científicas. O exercício não

corresponde ao assunto do capítulo, surge deslocado da unidade, que diz respeito ao estudo do contexto encontrado pelos povoadores humanos do território que formaria o Brasil.

Na sequência do estudo acerca do passado pré-colonial brasileiro, Boulos Júnior dedica um capítulo aos atuais povos indígenas do Brasil, o que dá originalidade a esse material, pois os livros anteriormente analisados não dedicaram espaço aos povos indígenas contemporâneos. O título do capítulo é *Indígenas: diferenças e semelhanças* e o autor inicia essa parte chamando a atenção para a diversidade de povos nativos americanos. O livro didático ressalta as características que distinguem as diversas populações nativas brasileiras (cultura, arte, língua, traços físicos) e o que as assemelha (visão de mundo, vivência coletiva).

Ainda em relação às populações nativas do Brasil, o livro aponta a diversidade e o equívoco de tratar os diferentes povos pelo nome genérico de “índios”. Boulos Júnior propõe que o aluno reflita a respeito das alterações ocorridas no modo de vida das populações ancestrais. A intenção do autor é que o aluno perceba as modificações e trocas culturais que os indígenas realizaram com as demais populações. Para que isso ocorra, foi posta uma observação no livro didático do professor. Percebe-se um direcionamento para que o docente intervenha e destaque as interações culturais entre as sociedades indígenas e as não indígenas. A questão que se levanta é que o apontamento não consta no livro dos estudantes. Dessa forma, caso não haja interferência do professor, os aprendizes serão levados a acreditar que os indígenas do Brasil estão relegados a viver do mesmo modo que no passado e qualquer troca cultural retira das populações nativas a autenticidade.

Ao final do capítulo reservado aos atuais indígenas, há duas páginas de exercícios denominadas *Debatendo e Concluindo*. Nelas, constam um texto que fala do domínio do fogo e seu significado para nossos ancestrais e um poema a respeito dos vestígios deixados pelas populações passadas (Figuras 7 e 8):

## DEBATENDO E CONCLUINDO

O texto a seguir fala sobre a descoberta do fogo, importante legado dos nossos ancestrais.

*[...] Há centenas de milhares de anos, nas noites frias de inverno, a escuridão era um grande inimigo. [...] Havia muitos predadores com sentidos aguçados, e que poderiam atacar facilmente enquanto dormíamos. O frio intenso era outro inimigo. [...]*

*Até que, um dia, talvez ao observar uma árvore atingida por um raio, os hominídeos [...] descobriram algo que modificaria complementemente o rumo da nossa evolução: o fogo. [...]*

*Com o fogo, a noite já não era mais tão perigosa, e diminuía a necessidade de se esconder ou lutar. [...]*

*Além de fornecer conforto térmico e melhorar a preparação de alimentos, ele desde cedo foi usado em rituais dos mais diferentes povos [...] na produção de novos materiais (ajudando a fundir metais, por exemplo) e como fonte de calor para máquinas térmicas.*

*[...] O domínio do fogo pelos primeiros hominídeos foi de fundamental importância para a sobrevivência da nossa espécie. Em milhares de anos utilizando o fogo, o homem conseguiu produzir diversos materiais (metálicos, cerâmicos) que impulsionaram o desenvolvimento civilizatório. [...]*

Adilson de Oliveira - Departamento de Física - Universidade Federal de São Carlos

Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/fisica-sem-misterio/a-descoberta-que-mudou-a-humanidade/?searchterm=descoberta%20do%20fogo>.

- a) Selecione e aponte algumas utilidades do fogo citadas no texto.
- b) Assinale a correta no caderno. O texto fala sobre o fogo:
  - b1) no passado;
  - b2) no presente;
  - b3) em diferentes tempos;
  - b4) nenhuma das alternativas.
- c) Cite exemplos de materiais de cerâmica e de metal produzidos com a ajuda do fogo.
- d) Em grupo: debatam e produzam um texto ou um vídeo sobre as conquistas recentes dos seres humanos. A seguir escolha uma que vocês considerem tão importante quanto o fogo para a história da humanidade.

a. O fogo servia para aquecer as pessoas; preparar melhor os alimentos; produzir novos materiais etc. b. Alternativa b3. Ao professor: comentar que o texto aborda o tema em uma perspectiva histórica. c. Vasos para conservação e transporte de alimentos; enxadas, pás e machados de ferro empregados na agricultura; peças de aço usados nos trens e navios etc. d. Pessoal. Ao professor: objetivou-se trabalhar aqui a relação passado presente. Uma descoberta relativamente recente que vem revolucionando o modo de viver, de agir e de pensar dos seres humanos é a internet.

**Figura 7 – Exercício acerca do domínio e utilização do fogo pela humanidade**  
 Fonte: Boulos Júnior (2012, p. 98)

O poema a seguir foi escrito por Roseana Murray, leia-o com atenção e responda ao que se pede:

*Caverna*

1. Houve um dia,  
no começo do mundo  
em que o homem  
ainda não sabia  
construir sua casa.

2. Então disputava  
a caverna com bichos  
e era aí sua morada.

3. Deixou para nós  
seus sinais,  
desenhos desse mundo  
muito antigo.

4. Animais, caçadas, danças,  
misteriosos rituais.

5. Que sinais  
deixaremos nós  
para o homem do futuro?

MURRAY, Roseana. Casas. Belo Horizonte: Formato, p. 23.  
In: <http://abcletrando.blogspot.com>

- a) De que grupo humano está falando o autor?
- b) Qual o significado da palavra "sinais" no poema?
- c) Dê exemplos de alguns sinais que nos deixaremos para as gerações futuras.
- d) Elabore um desenho comparando os sinais deixados pelos caçadores-coletores aos que nós deixaremos sobre a face da Terra.

a. Dos grupos de caçadores-coletores do Paleolítico que moravam em cavernas ou em abrigos feitos de galhos de árvores e peles de animais. b. Sinais são as pinturas e desenhos elaborados pelos primeiros humanos. c. Pessoal; espera-se que o aluno cite textos, imagens, gravações, objetos da cultura material etc. A questão favorece a retomada do conceito de fontes históricas, decisiva para a educação histórica nesta fase do Ensino Fundamental. d. Pessoal.

**Figura 8 – Exercício a respeito das populações paleolíticas**  
Fonte: Boulou Júnior (2012, p. 99)

Em reforço às observações anteriores, a obra de Boulos Júnior não constrói uma sincronia entre a temática abordada (populações indígenas atuais do Brasil) com a proposta de exercícios. O exercício registrado na Figura 7 remete ao desenvolvimento humano mais geral, ao tratar do domínio do fogo pela humanidade. A Figura 8 mostra um exercício que se relaciona à divisão pré-histórica europeia. Ao mesmo tempo em que traz uma narrativa que procura descrever o cotidiano pré-cabralino, os exercícios não condizem com a descrição, pois se voltam para a criação de vinculações inexistentes com o continente europeu. Reafirma-se uma categorização do passado como início de uma escala de desenvolvimento, conforme o modelo evolucionista já descrito.

Outra questão que se levanta com relação à obra de Boulos Júnior diz respeito à ancestralidade. Apesar de destinar um capítulo que registra as atuais populações indígenas, em nenhum momento do texto ocorre a relação desses povos com o passado milenar. Dos conteúdos pré-cabralinos, o livro didático entra diretamente em temas vivenciados pelos povos indígenas do presente, criando-se um hiato, pois as memórias indicativas das raízes históricas não são constituídas.

Ao organizar a análise das três obras didáticas pertencentes ao PNLD 2014 em uma perspectiva comparativa, verifica-se a ênfase nos traços do passado pré-colonial brasileiro que fazem parte do contexto da ocupação e dos modos de vida existentes na América. A ocupação do território onde o Brasil foi estabelecido é citada como componente para a discussão da antiguidade americana. O caráter de um relativismo cultural emerge sem alterar o padrão descritivo.

Nos registros observados, as composições narrativas comuns às três obras do PNLD 2014 constituíram-se como referência para a formulação do Quadro 1, que se segue:

**Quadro 1 – Registro das temáticas acerca do período pré-cabralino nos três livros didáticos analisados do PNLD 2014**

<b>Temas centrais acerca do Brasil pré-cabralino nos registros dos livros didáticos selecionados</b>
Caminhos migratórios das primeiras levas humanas que chegaram à América e ao território que formaria o Brasil.
Discussão a respeito da antiguidade do povoamento do Brasil. As três obras trazem datações de cerca de 50 mil anos. A obra de Apolinário registra que essa datação ainda é questionada.
Os sítios de São Raimundo Nonato (PI) e Lagoa Santa (MG) como sítios arqueológicos com datações anteriores à consagrada teoria de Clóvis. A discussão provocada pelos sítios brasileiros decorre do fato de que, para os estudiosos norte-americanos, as levas humanas chegaram ao continente americano primeiro pela América do Norte.
A megafauna.
Formas de sobrevivência: caçadores, coletores, agricultores e ceramistas (com destaque para a cerâmica amazônica).
Sambaquis e Cultura Marajoara.
A discussão a respeito da necessidade de se preservar o patrimônio nacional arqueológico ocorre em relação aos sambaquis e ao Parque nacional Serra da Capivara (PI).

Fontes: Apolinário (2010, p. 50-75), Boulos Júnior (2012, p. 64-99) e Braick (2011, 64-79).

A leitura do Quadro 1 mostra que os registros didáticos, nos três manuais analisados, procuram avançar nas informações a respeito do Brasil pré-colonial. Em relação às formas de sobrevivência, é notável a semelhança na estruturação do texto que apresenta os povos caçadores-coletores e, em seguida, as populações agricultoras-ceramistas. Constitui-se uma escala em que as técnicas são ordenadas a partir das supostamente menos aprimoradas para as mais desenvolvidas.

Observa-se, além disso, que a questão da continuidade entre as populações originárias e os povos indígenas atuais não foram trabalhadas nas três obras didáticas e isso é motivo de atenção pela relevância dessa temática. Esses homens do passado ficam enclausurados em um tempo distante.

Para o desenvolvimento de uma abordagem formativa, as conexões com a ancestralidade devem ser levadas em consideração, pois estabelecem a ligação entre os sujeitos atuais e as culturas que os cercam, no passado e no presente. Sem isso, pode-se chegar à perigosa conclusão de que, da mesma forma que esse passado pré-cabralino acabou, os homens que o vivenciaram também se extinguiram, sem que houvesse descendentes a continuar a História desses povos.

O próprio passado pré-cabralino perde o sentido de ser estudado se não houver problematizações que o relacione com a atualidade. Observar quais as contribuições, as soluções no manejo do meio ambiente e a multiplicidade cultural são importantes para a percepção de que a humanidade é essencialmente diversa e que a realidade nacional não segue a uniformidade de uma erudição imobilizada em seus referenciais.

Verifica-se a presença de resquícios do evolucionismo, tanto na terminologia que remete aos estágios sociais de desenvolvimento, quanto ao estabelecer uma ordem entre as técnicas de manejo do ambiente. O público escolar é colocado diante de um postulado que determina uma graduação para as sociedades pré-cabralinas: os grupos que viviam da caça e da coleta estariam no começo do progresso, cuja sequência seria representada pelos grupos que dominavam a agricultura. A permanência de teorias que se vinculam ao pensamento científico evolucionista reforça a formação de entendimentos que enfocam somente o aperfeiçoamento técnico como o centro das transformações sociais ocorridas nas sociedades pretéritas.

### 3.3 Consolidação da Imagem Genérica dos Indígenas: presente e passado

Heckenberger chama a atenção para a ideia que caracteriza as populações nativas brasileiras, e também outros ameríndios, como seres que vivem em estado de natureza pré-estatal. “Cunhada por Hobbes (1651) como ‘estado de natureza’, a visão geral do ‘Outro’ primitivo, derivada das Américas e de outros lugares ‘exóticos’, foi cristalizada durante o Iluminismo por autores como Rousseau” (HECKENBERGER, 1999, p. 127).

Na tentativa de explicar o surgimento e a função do Estado, os iluministas elaboraram modelos de sociedades marcadas por relações instáveis entre os membros do grupo e que, como aponta Hobbes, evidenciavam situações de insegurança e violência. A aceitação do Estado ocorre, de acordo com este pensador, justamente para suplantar a brutalidade da vida selvagem.

À influência dos pensadores iluministas, acrescenta-se a abrangência do evolucionismo do século XIX. As verdades derivadas desse pensamento impregnaram não apenas o meio acadêmico, mas se difundiu pela sociedade e se alastrou nos meios populares. Criou dominância a ideia de que, além da vida em estado de natureza, o imaginado nativo brasileiro ainda tem como característica uma cultura material pouco desenvolvida, com objetos de feitura que não exijam muita elaboração. Ademais, outros traços deles característicos dizem respeito aos agrupamentos de poucos indivíduos, que sobrevivem por meio de relações de poder igualitárias, bem como um modo de vida marcado pelo nomadismo. A agricultura seria incipiente para esses grupos, cuja sobrevivência basear-se-ia na caça e na coleta.

Constitui-se, portanto, a formulação de um modo de vida muito próximo da natureza, sem que sejam realizadas grandes alterações ambientais. Trata-se de uma visão que distingue e, ao mesmo tempo, classifica como primitiva a parcela da humanidade que se mantém nesse modo de desenvolvimento. Essa visão carregada de preconceito prolonga-se a todas as populações que conservam meios tradicionais de sobrevivência.

E é com base nesses modelos teóricos que o conceito acerca dos indígenas e de suas formações sociais é construído. Deve-se destacar que o paradigma teórico do modo de vida em estado de natureza é estendido às populações originárias brasileiras e colabora com a composição do que Grupioni (2000, p. 483) descreve como a imagem genérica dos nativos do Brasil: “um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi”.

As representações generalizantes atribuídas aos indígenas são imagens muito disseminadas na sociedade, como se constata na já citada (ver p. 71) pesquisa de Ana Piñón (2011). A estudiosa, durante sua investigação acerca do entendimento a respeito dos indígenas brasileiros, pediu que estudantes do Ensino Fundamental II realizassem desenhos que simbolizassem os povos originários brasileiros. Piñón verificou que os desenhos recolhidos traziam o cabelo, a oca, arco e flecha e as tangas como traços que se repetiam.

Acrescenta-se, ainda, que a pesquisa de Piñón (2011) questionou aos mesmos alunos a respeito do lugar do Brasil em que os indígenas viviam, na época da chegada de Cabral. Os indígenas habitavam todo o território para apenas 10% dos estudantes; e 23% não souberam dizer em que lugar os indígenas viviam. Para os outros 67% que indicaram um lugar do Brasil em que os indígenas habitavam, a ordem das regiões citadas foi: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul.

A maioria dos estudantes que participou do estudo de Piñón acreditava que o ambiente que os indígenas ocupavam era a floresta. Mantiveram representações dos povos nativos com objetos, vestimentas e modo de vida florestal, o que remete à imagem consagrada do estado de natureza. Deve-se ressaltar, ainda, que os aspectos estereotipados são corroborados pelas imagens e registros elaborados por europeus que faziam parte de expedições científicas e artísticas ocorridas principalmente no século XIX<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Com suas origens no século XVI, as expedições artístico-científicas do século XIX direcionavam-se a “conhecer os ‘povos exóticos’: as civilizações afro-asiáticas e ameríndias. Mas trata-se, de modo geral, de iniciativas extra-acadêmicas patrocinadas por mecenas e ligadas às *sociétés savantes* da época, como, por exemplo, a *société asiatique* (1822) e a *société des américanistes* (1895)” (PEIXOTO, 1998, p. 81-82).

Além disso, as descrições literárias que o movimento indianista propagou durante a fase romântica da literatura brasileira também reforçam a fixação das imagens genéricas e que remetem sempre às pessoas do passado. Um dos autores do indianismo brasileiro é o escritor José de Alencar. No trecho a seguir, verifica-se a descrição de seu personagem indígena Peri:

Era de alta estatura; tinha as mãos delicadas; a perna ágil e nervosa, ornada com uma axorca de frutos amarelos, apoiava-se sobre um pé pequeno, mas firme no andar e veloz na corrida. Segurava o arco e as flechas com a mão direita caída, e com a esquerda mantinha verticalmente diante de si um longo forçado de pau enegrecido pelo fogo (O Guarani, 1857, p. 32).

A literatura romântica brasileira é parte dos conteúdos escolares, especialmente no Ensino Médio. Do mesmo modo, as reproduções das gravuras realizadas pelos cronistas dos séculos anteriores correspondem a uma iconografia recorrente e considerada como referencial para descrever os indígenas presentes no momento da chegada portuguesa e no período colonial (GRUPIONI, 2000).

Tais imagens congelamos indígenas com as características marcantes das sociedades que estariam nos primeiros estágios de desenvolvimento (de acordo com o evolucionismo) e no tempo pretérito. Conduz-se uma elaboração que relaciona as representações dos nativos brasileiros vivendo no estado de natureza como um ideal de autenticidade. Os referenciais de legitimidade são vinculados, conforme destaca Grupioni, ao tempo passado.

Por meio da análise dos livros didáticos do PNL D 2014, observa-se que as populações originárias receberam esse mesmo tratamento generalizante também quanto ao período pré-cabralino. Nos três livros pesquisados, há uma atenção significativa para o que os arqueólogos denominam como o período Paleoíndio, isto é, “que corresponde ao período inicial de ocupação do território brasileiro, caracterizado pelos caçadores-coletores, com grupos pouco numerosos, dispersos e nômades, compreendido entre, aproximadamente, 30.000 a 10.000 anos atrás” (VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000, p. 235).

Como a ocupação da América pelos ameríndios é sempre lembrada e explicada, esses primeiros grupos que ocuparam o território brasileiro também são citados, bem como sua forma de exploração da natureza, com a coleta e a caça.

Contudo, os períodos seguintes, denominados como Arcaico e Formativo, que correspondem, respectivamente, entre 10.000 a 3.000 e entre 3.000 a 1.000 anos atrás, nos quais houve uma maior distinção entre as diversas populações e culturas, são pouco trabalhados pelos livros escolares.

Em relação a esses dois períodos, nos três exemplares do PNLD 2014 foram citadas a Cultura Marajoara e a Sambaquiana. As características mais detalhadas dizem respeito à maneira com que essas populações manejavam os recursos naturais. A agricultura, a caça e a coleta são destacadas, com o acréscimo da fabricação cerâmica para a Cultura Marajoara.

Ressalta-se, ainda, que a obra de Boulos Júnior (2012) é composta de um capítulo que procura expor a diversidade das populações originárias na atualidade. No capítulo, há 14 fotografias de diversos indígenas. Dessas imagens, 11 mostram os nativos brasileiros em ambiente florestal; uma fotografia parece ter sido registrada em um parque (não consta legenda); uma fotografia aparenta fazer o registro de uma votação (também não consta legenda); e o último registro fotográfico, segundo a legenda, é o momento do discurso do Cacique Aritana Yawalapiti na inauguração da Casa de Apoio à Saúde do Índio (Alto Xingu, no Mato Grosso). Desta forma, as 14 fotografias estruturam uma narrativa imagética que destaca, sobretudo, o meio florestal como característico das populações indígenas.

A parte prática do mesmo livro de Boulos Júnior possui exercícios que acentuam elementos que relacionam as populações nativas ao ambiente da floresta: demonstram a arte com produtos vegetais, a relação com a natureza, a divisão do trabalho e o relacionamento com a cultura dos não indígenas. Compõe-se uma narrativa que associa os povos indígenas às florestas e reservas. Nesta dissertação não se busca negligenciar os vínculos que as populações indígenas possuem com o meio ambiente, mas salientar que esses povos habitam todo o território brasileiro, o que inclui também os meios urbanos e que este fato não os torna menos indígenas.

A construção de uma imagem homogênea, em que todas as populações nativas que existiram e existem são acomodadas em um paradigma de indígena que vive em estado de natureza acaba por se perpetuar na memória histórica do restante da população. São referências que se projetam, reafirmadas no discurso pedagógico

dos livros didáticos. Tais construções serão levadas para fora dos muros escolar e se formarão um horizonte de culturas marcadas pela presença de memórias étnicas desfavorecidas, alvos de discriminações. De tal modo que os indígenas que não correspondem ao perfil, caracterizado por manter até mesmo as vestimentas e adereços do Brasil colonial, são considerados falsos. Como consequência, as populações nativas atuais sofrem acusações de que desejam enganar a sociedade para obter vantagens agrárias, pois estão distantes da imagem consagrada como verdadeira representação dos povos originários.

João Pacheco de Oliveira (2000), em seu artigo intitulado *Muita Terra para Pouco Índio?: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito*, verifica a difusão, entre a população não indígena rural, da ideia de que restam poucos representantes dos povos originários e que esses poucos teriam acesso a mais terra que o necessário. Neste contexto formulado pela elite agrária e pelos meios midiáticos, Oliveira reproduz a fala de um adolescente de cerca de 14 anos, vindo do nordeste e morador de uma favela no Rio de Janeiro:

[...] pelo que ouço dizer, os índios têm terras demais, parece que mais que a França ou Portugal. Deve haver uma grande exploração nisso porque os índios que sobraram são pouquinhos... Tem gente que quer se passar por índio, mas é igualzinha a nós, brancos. Se eles tomarem quase todas as terras, o que vai sobrar para o agricultor branco? (OLIVEIRA, 2000, p. 61).

### **3.4 A Disseminação de um Pensamento Único de Sociedade**

Tanto no passado como no presente, configura-se um senso comum em relação aos indígenas:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. O Tupinambá, o Goitacá, o Puri, o Coroadó, o Coropó deixam de ser Tupinambá, Goitacá, Puri, Coroadó e Coropó para se transformarem no “índio”, isto é, no “índio genérico”. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica (FREIRE, 2010, p. 18).

Os registros nos livros didáticos não permitem a mudança desse entendimento vulgarizado, pois, em seus conteúdos, nem mesmo o passado mais antigo do território brasileiro aparenta conter diversidade de grupos sociais. A ausência da pluralidade das populações indígenas acarreta o enquadramento desses povos em um único formato. Tal modelo vale-se do evolucionismo para relegar a produção cultural dos nativos a um estágio classificado como primitivo e superado. Reforça-se a ideia de progresso linear, cujo exemplo de maior adiantamento social é registrado na atualidade.

[...] o perigo real desse tipo de abordagem [que desvaloriza ou exclui o passado mais remoto] do ponto de vista educacional, é que as crianças estão sendo encorajadas a sentir desprezo pelo passado pré-histórico, como um período de tecnologia simples e, conseqüentemente, por qualquer sociedade não industrializada (FERNANDES, 2007, p. 26-27).

Cria-se uma classificação opositora entre civilizados e incivilizados. A comparação de base evolucionista se dá também em relação aos demais povos da América pré-colombiana. Permanece acentuada a distância entre as chamadas grandes civilizações das terras altas da América pré-colonial e os atrasados povos do Brasil. Neste caso, o termo civilização é usado com o intuito de destacar a sofisticação cultural e científica das primeiras e, a um só tempo, expor a inferioridade dos últimos.

De acordo com Bertazoni (2013), essa situação é questionada por recentes estudos, que observam a existência de contato e relações entre as diferentes regiões da América. Este entendimento, que percebe a existência de trocas culturais entre os nativos americanos, possui menor divulgação, pois permite o questionamento da visão de um desenvolvimento linear. As populações pré-coloniais brasileiras são vistas como atrasadas em comparação aos outros povos pré-colombianos, considerados mais próximos do padrão europeu de Estado.

Conforme Clastres (1979, p. 184), constrói-se um enredo que demonstra que a “história tem um sentido único”. A presença do Estado, nessa visão linear de progresso, é o demarcador que identifica e condiciona um grupo a ser considerado avançado. É também o máximo do desenvolvimento que todo povo deve alcançar como forma de progresso.

As sociedades primitivas são sociedades sem Estado: esse julgamento de fato, em si mesmo correto, na verdade dissimula uma

opinião, um juízo de valor [...]. O fato que se enuncia é que as sociedades primitivas estão privadas de alguma coisa – o Estado – que lhes é, tal como a qualquer outra sociedade – a nossa, por exemplo – necessária. Essas sociedades são, portanto, *incompletas* (CLASTRES, 1979, p. 183).

Tal incompletude diz respeito também em relação à economia, pois dentro da teoria evolucionista, o Estado surge com o avanço do estágio de caçadores coletores para a agricultura. A produção agrícola, ainda sob o viés evolucionista, permitiu o sedentarismo, os excedentes produtivos, a formação das primeiras cidades e, por fim, o Estado.

Observados desse modo, os nativos brasileiros aparentam não ter atingido o grau de organização necessário para desenvolver suas economias e, por consequência, a política de suas sociedades, para além das relações tribais. Tais relações caracterizam-se por possuírem chefias fracas e incapazes de constituir o domínio sobre os demais integrantes do grupo.

Porém, essa interpretação tem o viés estritamente econômico questionado por Clastres. Para esse antropólogo, não é o modo de produzir os bens econômicos (infraestrutura) que determina a organização política e social (superestrutura), pois, em seu entender, são partes sociais distintas. Para ilustrar sua interpretação, Clastres cita como exemplo a América:

Grupos de caçadores-pescadores-coletores, nômades ou não, apresentam as mesmas propriedades sócio-políticas que os seus vizinhos agricultores sedentários: “infraestruturas” diferentes, “superestruturas” idênticas. Inversamente, as sociedades meso-americanas – sociedades imperiais, sociedades com Estado – eram tributárias de uma agricultura que, mais intensiva do que noutros lugares, não deixava por isso de ser, do ponto de vista do seu nível técnico, muito semelhantes à agricultura das tribos “selvagens” da Floresta Tropical: “infraestrutura” idêntica, “superestruturas” diferentes, dado que num caso se trata de sociedades sem Estado, no outro de Estados acabados (CLASTRES, 1979, p. 195-196).

Não se deseja, aqui, eliminar o modelo econômico que, certamente, traça explicações acerca do desenvolvimento de variados povos. O que se pretende é destacar que, como qualquer modelo explicativo, não pode ser aceito como esclarecedor para todas as sociedades, pretéritas e presentes. Tomadas desta forma, as explicações econômicas favorecem o evolucionismo, uma vez que ratificam a compreensão que coloca a economia como a base central deste progresso.

De acordo com a visão evolucionista, a sequência de estágios rumo ao avanço civilizacional é inexorável; todas as sociedades passam pelas mesmas etapas e o não cumprimento da meta a ser atingida, isto é, o Estado, gera mais um argumento para caracterizar as sociedades nativas brasileiras como culturalmente atrasadas e pertencentes a um passado (FREIRE, 2010). Ao seguir essa perspectiva, os livros escolares caracterizam os nativos não por sua diversidade, mas por suas semelhanças, regidas a partir do parâmetro econômico.

Todo o percurso acaba por reafirmar a ideia de que os povos nativos brasileiros vivenciaram um atraso sociocultural, no modelo pré-estatal destacado por Hobbes. Os registros do passado pré-colonial brasileiro nos livros do sexto ano do PNLD 2014 confirmam que o atraso se deu desde tempos remotos. Paralelamente, há a divulgação da ideia de que existe um modelo único de desenvolvimento humano e social, como explica Jorge Terena (2010, *apud* FREIRE):

[Eles] vêem a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do passado, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais, sobre o seu espaço na história (p. 28).

O modelo civilizacional europeu é tomado e divulgado como padrão enquanto todos os demais são negligenciados. O passado pré-colonial brasileiro é marcado por uma diversidade de povos e modos de organização social. Nos estudos de Heckenberger (1999), Arcuri (2007), Neves (2010), Clastres (1979), entre outros, verifica-se que a tentativa de padronização dentro do modelo evolucionista não propicia a compreensão acerca do passado dos povos nativos do Brasil.

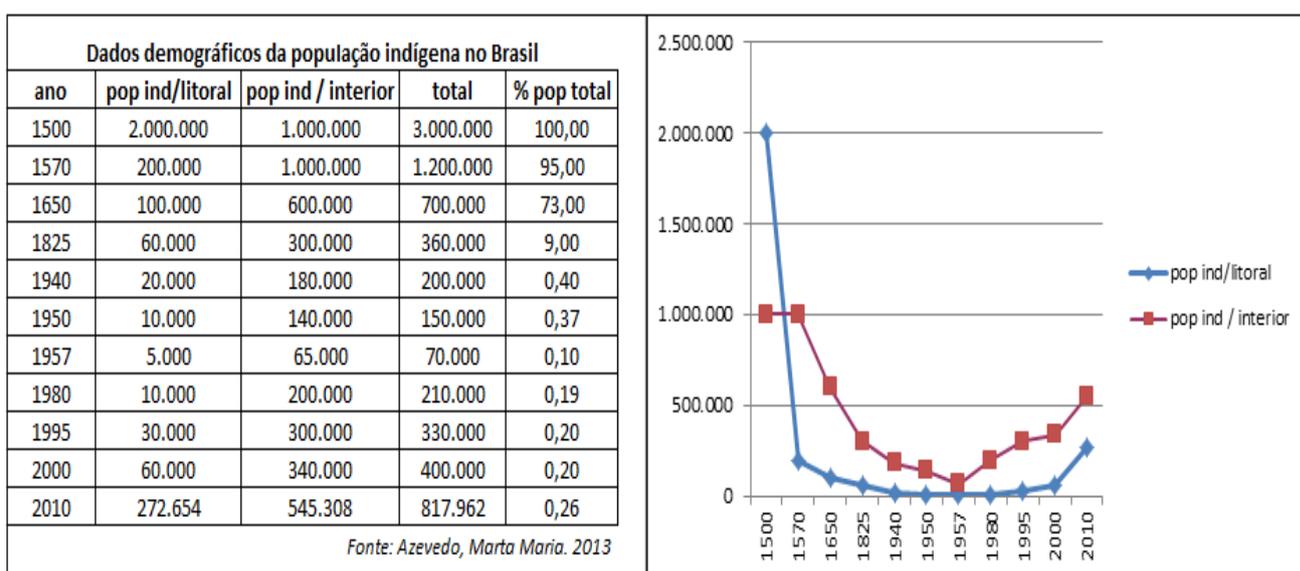
Em meio a uma vasta quantidade de sociedades como as que ocupavam o que viria a ser o território brasileiro, variados arranjos sociais se estabeleceram. Frente à tamanha diversidade, as relações desenvolvidas pelas populações nativas no Brasil pré-colonial – e também na fase posterior – correspondem a respostas pertinentes que satisfazem ao conjunto de necessidades dessas populações originárias, em seus diversos agrupamentos. São, assim, formas de desenvolvimento.

Pesquisas mais recentes demonstram, contudo, que, mais do que identificar o estágio de 'evolução social' de determinado grupo (seja

ele bando, tribo, cacicado ou estado), torna-se necessário esclarecer quais os processos e os múltiplos fatores que levaram uma determinada sociedade a organizar-se de forma mais ou menos hierárquica ou “complexa” (ARCURI, 2007, p. 314).

Portanto, é preciso entender essas sociedades a partir de modelos teóricos que percebam o desenvolvimento por elas atingido. Modelos que não partam do princípio de que essas populações seriam inferiores ou incapazes de estabelecer um tipo ou outro de arranjo social. As estruturas elaboradas e adotadas, sendo mais ou menos hierarquizadas, solucionavam as questões geradas com as interações interpessoais dentro de cada grupo.

Além da influência cultural indígena, o legado da sociodiversidade pré-cabralina pode ser observado, atualmente, na presença destes 252 povos<sup>12</sup>, conforme os dados do quadro abaixo:



**Quadro 2 – Dados demográficos da população indígena brasileira**

Fonte: Azevedo (2013)

<sup>12</sup> De acordo com Beto Ricardo e Fany Ricardo (2017, p. 174), “existem hoje no Brasil 252 povos indígenas [...] Trata-se de um mosaico de microssociedades: 152 povos têm uma população de até 1000 pessoas, 27 têm mais de 5000 e 48 etnias têm parte de sua população habitando países vizinhos, como os Guarani, que vivem na Argentina, Bolívia e Paraguai e somam cerca de 280 mil, dos quais 85 mil estão no território brasileiro. Há ainda 103 evidências de povos ‘isolados’, das quais 26 estão confirmadas e 77 em estudo pela Funai”.

#### **4. O CONHECIMENTO ARQUEOLÓGICO PRÉ-CABRALINO**

Há quase 30 anos de exercício da Constituição Federal de 1988, seu compromisso emancipatório, com a inclusão de direitos sociais e cidadania para indígenas e afrodescendentes, pergunta-se como os livros didáticos criam espaços de conscientização e identidade para o público estudantil. Sobretudo, pergunta-se, após cerca de 10 anos da inserção da lei 11.645/08, que torna obrigatória a inserção de conteúdos culturais num contexto de diversidade, qual realidade pode ser visualizada no elenco de conteúdos de obras didáticas consideradas como representativas de um novo capital cultural?

Uma janela se abre em busca de novos olhares. Desta forma, o presente momento exige uma reflexão a respeito das raízes de ancestralidade que consigam relativizar e ultrapassar os contextos petrificados de erudição e de construção deliberada do conhecimento cultural como expressão de saberes científicos sob uma padronização acadêmica.

##### **4.1 O Brasil Pré-colonial: um passado em restauração**

A perspectiva imposta pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 direciona os estudos históricos para que abranjam a diversidade étnica que se fez presente em toda a História do Brasil. Em consonância com a determinação legal, destaca-se o conhecimento e a disseminação das pesquisas acerca do passado pré-cabralino por meio da ressignificação a respeito das antigas e atuais populações nativas brasileiras.

A dimensão temporal adquire relevância: ao longo de milênios, a variada representatividade humana no território brasileiro expressou-se na heterogeneidade de organizações sociais, costumes, manejos ambientais e visões de mundo. O mosaico composto pelas populações nativas pretéritas lança os fundamentos para que a construção do saber escolar seja reorientada.

No que diz respeito ao passado pré-colonial brasileiro, um contraponto ao ideário homogeneizante firma-se em recentes estudos acadêmicos, principalmente da área da arqueologia. Esses trabalhos elucidam que “não é mais possível conceber as sociedades pré-coloniais como grupos seminômades, *marginais* e desprovidos de organização social” (OLIVEIRA; VIANA, 2000, p. 183). As características depreciativas atribuídas às formações sociais nativas e aos seus elementos são explicadas por Oliveira e Viana como advindas de uma visão que estende a situação dos indígenas após o contato com o colonizador (alteração das estruturas tradicionais de vida e decréscimo populacional) para todo o passado pré-colonial brasileiro.

Configurou-se toda uma explicação, levantada por estudiosos como Steward, Meggers e Evans, que consideram o meio ambiente como determinante para o desenvolvimento social. Tais pesquisadores estabeleceram “uma hipótese geral que relacionava fatores ambientais, principalmente o potencial agrícola, a variáveis que fixariam limites à emergência da complexidade social” (NEVES, 2000a, p. 93). A pobreza do solo, somada à escassez da caça inviabilizariam o aumento populacional e o desenvolvimento dos grupos em ambientes tropicais.

A desconstrução dessas hipóteses teóricas regidas pelo pensamento ligado ao evolucionismo e ao degeneracionismo passa pelo questionamento, na academia, dos referenciais do determinismo ambiental e pela proposição de renovadas abordagens, fundamentadas na observação de que as múltiplas populações indígenas, ao longo de milênios, “não são vítimas passivas de supostas limitações ambientais, mas que, ao contrário, exerceram uma influência criativa e modificadora sobre o meio ambiente” (NEVES, 2000a, p. 104).

Até mesmo uma questão paradigmática, como o fato de a floresta tropical ser entendida como um ambiente natural, sem intervenção humana, é desconstruída por pesquisadores que investigam as sociedades que se desenvolveram nesse ecossistema.

[...] a natureza é parcialmente um produto da ação humana e não uma variável externa totalmente independente [...], pode-se supor que o que é visto atualmente como floresta “primitiva” na Amazônia seja de fato paisagens culturais resultantes do manejo humano milenar (NEVES, 2000a, p. 95 e 104).

Ao questionar o simplismo teórico relacionado ao determinismo ambiental, o significativo passo dado pela academia trouxe à tona explicações que conectam diversos fatores comprometidos com a compreensão dos diferentes modos de vida. Cabe, agora, o passo adiante, que é a divulgação dos novos entendimentos para a sociedade brasileira. Um dos meios de visibilizar e estender o conhecimento acadêmico é torná-lo público e alvo das práticas escolares.

Trata-se de rejeitar ideários tradicionais, como o varguismo e sua falaciosa democracia racial, que se assentava em uma identidade nacional miscigenada e, ao mesmo tempo, homogeneizante. Como já foi dito anteriormente, a elaboração identitária do Estado Novo fundamentava-se na figura do mestiço, símbolo de brasilidade e que comporta em si as três etnias primordiais. O novo ser híbrido colocaria fim às diferenças e às divergências sociais.

Tânia Lima (2007), ao expor a respeito do importante papel da arqueologia na construção da identidade nacional, verifica a impossibilidade da aplicação de teorias homogeneizantes frente às pesquisas acerca do assunto:

À miscigenação genética e cultural de europeus, indígenas e africanos, resultado dos fluxos desterritorializantes nos primeiros séculos da empresa colonial, somou-se o posterior encorajamento a povos de todas as nacionalidades no sentido de migrarem para o Novo Mundo. Essa hibridação aniquilou entre nós a possibilidade da construção de fantasias de homogeneidade, uniformidade e pureza étnicas tão cultivadas no Velho Mundo. Essas mesclas interculturais produziram o pluralismo, a diversidade e a heterogeneidade culturais que se tornaram uma das principais marcas do nosso país e uma de suas grandes forças (p. 22).

Diante dos novos tempos, o espaço aberto pela legislação para o estudo da História indígena revigora o significado da ancestralidade, que, além de pluriétnica, alcança uma temporalidade ainda mais recuada. Segue-se o pensamento que enfrenta as determinantes descritas por Lima (2007, p. 17): “Em países colonizados, não raro o passado remoto é distorcido ou ocultado para impedir que raízes históricas sejam reencontradas, explanando-se apenas as origens das instituições coloniais”.

Vê-se que os dispositivos legais (leis 10.639/03 e 11.645/08) empreendem o esforço de visibilizar a ancestralidade milenar e heterogênea. A legislação está comprometida com a antiguidade do passado ancestral ao obrigar o estudo da História dos indígenas brasileiros, o que engloba o passado pré-cabralino. A normativa

provoca um aprofundamento na elaboração histórica, tanto para a academia, quanto para a História escolar.

Compreende-se a importância de ressaltar aos docentes, nos níveis acadêmicos e de ensino básico, a relevância da implementação dos dispositivos legais para a construção de relações étnicas democratizantes, bem como a criação identitária que emerge a partir dessa nova visão histórica que o estudo da questão étnica, proposto em lei, estabelece.

Lima verifica que, no Brasil, o passado pré-colonial não foi utilizado na construção das identidades nacionais, com a exclusão, nas genealogias, da ancestralidade indígena. A autora centra sua análise em livros didáticos e observa-os como formadores das ideologias nacionalistas. Seu estudo de livros escolares do século XX observou o comprometimento com a formulação eurocentrada, em que são descritas apenas as populações nativas encontradas na chegada portuguesa, “forjando uma identidade nacional inequivocamente euro-brasileira” (LIMA, 2007, p. 18).

O arqueólogo Danilo Curado (2013), em sua dissertação de mestrado, assevera:

[...] por conta do etnocentrismo imposto pelos brancos, a grande massa brasileira parece reconhecer-se com apenas 500 anos de história, temos que apenas 1% do tempo de ocupação humana no Brasil [estimado em cerca de 50 mil anos] é entendido como história brasileira (p. 14).

Em sua pesquisa, Curado analisa aspectos quantitativos e qualitativos dos livros didáticos indicados pelo PNLD 2011 da disciplina de História para o Ensino Fundamental II, referentes ao Brasil pré-colonial, conforme Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 – Análise quantitativa acerca da presença do passado Pré-cabralino em seis livros didáticos do PNLD 2011**

Nome do livro	Número de páginas acerca do Brasil pré-colonial	Percentual do livro dedicado ao Brasil pré-colonial
Projeto Araribá História	8	3,25
História, Sociedade e Cidadania	18	5,96
Saber e Fazer História	9	3,3
História e Vida Integrada	8	3,84
Projeto Radix	3	1,07
Para Viver Juntos História	3	1,1

Fonte: Curado (2013, p. 69-72).

Após observar a quantidade de páginas reservadas à época pré-cabralina, o estudioso conclui que: “[...] ao pouco esboçar o passado brasileiro, em detrimento de outros povos e nacionalidades, verificamos que o passado de interesse é o colonial” (CURADO, 2013, p. 99). A qualidade das informações contidas nos exemplares das obras didáticas também é alvo da crítica de Curado (2013, p. 99): “Quase sempre há a repetição dos dados Pré-Coloniais brasileiros, limitados aos sambaquis e às descobertas arqueológicas no Piauí e em Minas Gerais”.

Destacou-se, no Capítulo 3 deste trabalho, que nas obras didáticas de História do PNLD 2014 para o Ensino Fundamental II, ocorre a permanência de circunstâncias que Curado, alinhado a uma visão antropológica, compreende como eurocêntricas. Além da quantidade de páginas continuar restrita, os dados carecem de maior riqueza de detalhes e aprofundamento. As discussões registradas projetam os padrões civilizatórios europeus em detrimento dos povos ligados ao passado pré-cabralino.

Apresenta-se o cenário da colonização antiga da América (com cerca de 50 mil anos): as populações paleoíndias são descritas com suas formas de subsistência (nomadismo, pequenos agrupamentos, caça e coleta); trata-se da adaptação às

inconstâncias climáticas ocorridas por milênios até o advento da estabilização que propiciou as atividades agrícolas do Holoceno; a convivência com uma fauna e uma flora em constantes modificações. Os arranjos sociais e a produção cultural milenar são elementos registrados com pouco destaque nas publicações pedagógicas.

Nessa narrativa, a ancestralidade não é explorada, pois não há conexões entre as populações ancestrais e os atuais habitantes do Brasil. Esses humanos que primeiro colonizaram o território brasileiro sobreviveram às intempéries ambientais, produziram soluções, não apenas para questões ecológicas, mas também para as sociais, constituíram diversificadas culturas e, naturalmente, deixaram descendentes. As populações paleoíndias vinculam-se diretamente às nações indígenas e a uma grande parcela do povo brasileiro.

O pouco destaque para a conexão entre os homens do passado e os do presente ocasiona uma ruptura que desloca o passado pré-cabralino para uma temporalidade distante e com pouco interesse de estudo. O vazio na memória histórica de estudantes e professores é preenchido com o período colonial português, que é alçado à categoria de momento focal da formação nacional. Reforça-se a construção escolar de um passado ancestral à sombra do Ocidente.

A intervenção problematizadora dos docentes revela-se como o caminho para a elaboração de um conhecimento escolar não reprodutivista das tradicionais memórias ocidentalizantes.

#### **4.2 Cultura Escolar: a produção de um conhecimento vivo e significativo**

Ao término do período ditatorial, iniciado em 1964, o pensamento educacional brasileiro foi influenciado pelas ideias de estudiosos ligados ao viés progressista. Surge uma nova geração de pesquisadores que propõem subverter o papel da educação escolar, anteriormente vista como momento de reprodução conservadora dos preceitos liberais. Não obstante a utilização reprodutivista da educação, essa, “enquanto processo social, é intrinsecamente trabalhada pela contradição”

(SEVERINO, 1986, p. 95), o que engendra reações e desobediências aos processos diretivos do Estado.

Um dos grandes nomes da Escola Progressista, e da educação brasileira, é Paulo Freire (1921-1997). Para esse pensador, não há transferência de conhecimento (que ele chama de “ensino bancário”, que seria, simplesmente, “depositado” no estudante pelo professor), o que existe é uma construção coletiva do saber. Para que essa ocorra, o docente não pode menosprezar o conhecimento dos estudantes, mesmo que seja uma ideia ainda no âmbito do senso comum, da ingenuidade ou até da ideologia dominante.

A partir do conhecimento inicial do aluno, são produzidas contextualizações e problematizações que promovam a dúvida. Para Freire, trata-se de um processo em que o docente avança com seus alunos, promovendo uma dinâmica em que não se colocam hierarquias nem se admite o autoritarismo. A concepção freiriana de escola é democrática e humanista. Acredita que o espaço escolar é composto por pessoas inacabadas, percebe que há condicionantes sociais, culturais, financeiros, mas que o inexorável não tem lugar nesse meio em constante elaboração.

Para Freire (2011, p. 70), “A esperança faz parte da natureza humana” e é esse sentimento que transforma e define a História. Sem isso, restaria o determinismo. Desta forma, a educação torna-se um ato engajado e político, pois a escola é um dos lugares em que as questões sociais são elucidadas, o que inclui entender que as atuais condições sociais não são inexoráveis. Docentes e estudantes, por meio do saber que produzem, compreendem e transformam sua condição, além de fomentar a esperança.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 reforçam e retomam a essência democratizante do pensamento educacional progressista de Freire e de diversos outros estudiosos, pois essa concepção teórica acredita no envolvimento político e pedagógico dos docentes. Os dispositivos legais também contam com o protagonismo dos professores, caso contrário, a implementação das leis perde-se em um cotidiano escolar burocratizado e já saturado com conteúdos pouco expressivos para os estudantes.

De acordo com Severino (1986), o professor não sai pronto da graduação, mas constrói-se ao vivenciar a prática da sala de aula. Essa constante produção intelectual é determinante para que o docente perceba a dimensão que suas intervenções tomam para a elaboração do conhecimento. Uma vez que a educação escolar é um produto cultural que segue as prerrogativas dos segmentos dominantes da sociedade, a interferência problematizadora conduz a escola para um sentido de não reproduzir a ideologia homogeneizante e de construção da cidadania.

Esclarecida a importância da ação docente, volta-se para os livros didáticos. Os manuais pedagógicos são diretivos: pretendem impor uma rotina similar à leitura de um diário, em que professores e estudantes leem a cada dia um capítulo ou parte do livro escolar. Trata-se de uma proposição que apresenta uma rotina pronta, sob a égide de que, ao ser elaborado dessa maneira, o livro didático tornar-se-ia um facilitador.

A condução possibilitada pelos livros didáticos inibe a intervenção problematizadora dos professores, o que decorre do fato de que os livros escolares são mercadorias que atendem ao discurso homogeneizante do poder e da indústria cultural:

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder [...]. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem [...] uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com a oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais” (BITTENCOURT, 2011, p. 298).

Entende-se o livro didático e todos os demais materiais escolares como objetos relacionados a um discurso necessário de ser desvelado. Essa é também parte da ação docente questionadora. A problematização potencializa-se ao permitir que o público que utiliza os livros didáticos supere a visão de que esses manuais possuem a verdade científica. Trata-se de uma percepção equivocada acerca do conhecimento, que seria estático e poderia ser armazenado definitivamente no livro escolar.

Essa ideia equivocada do conhecimento como algo estático, mantido nas obras escolares, projeta-se nos livros da disciplina de História. O formato que a narrativa

adquire conduz o público a pensar que está diante de uma formulação puramente científica e, portanto, isenta de qualquer ideologia. As publicações didáticas, que são parte de um discurso generalizante e eurocêntrico, voltam-se também para a construção de uma memória e de uma ancestralidade relacionadas ao Ocidente. A intermediação dos professores coloca-se como contraponto ao discurso genérico, elitista e descritivo que perpassa os bancos escolares.

### **4.3 A Elaboração de Espaços Pedagógicos de Ancestralidade**

Ao longo desta pesquisa, verificou-se a predominância do pensamento ocidentalizante nos livros didáticos e a efetiva construção de uma narrativa histórica generalizante, que toma o formato diretivo na constituição da memória e identidade do público escolar. Alunos e professores são afastados de sua ancestralidade, que é substituída pelas relações com o passado europeu.

Apoiado nas determinações das leis de temática étnica e nas teorias educacionais progressistas, surge um espaço emancipatório em que se destaca a atuação docente, para compor uma prática pedagógica que ressignifique a milenar ancestralidade brasileira. Uma nova demanda, surgida da luta política contra as tradicionais concepções do livro didático e o congelamento dos saberes, irrompe no cotidiano escolar.

Ao se situar diante da emergência da diversidade do passado pré-colonial do Brasil, os estudantes têm a oportunidade de perceber as múltiplas formas das estruturas sociais e do manejo ambiental. Amplia-se o entendimento a respeito da humanidade e de seus desenvolvimentos sociais e culturais.

Enquanto o Velho Mundo vivia nas trevas da Baixa Idade Média, civilizações experimentavam no Brasil um florescimento cultural. Contemporâneos dos incas e dos maias, eram autores de uma arte sofisticada. Só agora a arqueologia começa a decifrar quem foram esses antigos habitantes da terra brasilis (NEVES, 2010, p. 30).

Reforçadas as observações deste estudo, pensa-se em contribuir na construção de um cenário pedagógico para o estudo pré-cabralino. Por se tratar de um tempo muito remoto, milenar, há maiores dificuldades na utilização da memória, da maneira que Almeida e Miranda apontam como um caminho para historicizar a vida e o conhecimento dos sujeitos escolares:

[...] a Memória na escola abre-se como uma porta capaz de promover bases de identificação com um passado que soa ao estudante, muitas vezes, como algo abstrato e distante, intangível. Tomar consciência dessa distinção – e, portanto, torná-la visível – pode vir a se constituir ferramenta conceitual com força de empoderamento do professor (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 280).

Mantém-se, ainda assim, a imposição de uma construção histórica fundamentada em recordações ancestrais, pois essa memória, como já mencionado, potencializa o diálogo entre a vivência de estudantes e professores e o conhecimento histórico produzido em sala de aula. Os envolvidos trocam experiências e as relacionam com o fato abordado. Uma conduta didática em que não há as interações memorialistas “retira do aluno uma postura de orientação lógica perante um passado desconhecido, e fortalece, no professor, uma perspectiva pedagógica mecanicista, transmissiva, informativa e pouco dialógica” (ALMEIDA, 2014, p. 11).

Na busca da produção do entendimento do passado remoto, a percepção, no cotidiano dos atores escolares, de costumes e conhecimentos relacionados às populações indígenas e ao passado milenar, dá início ao processo dialógico do saber. Empreende-se uma investigação acerca do conhecimento que os familiares dos estudantes detêm a respeito de plantas medicinais e que compõem o hábito alimentar regional e local; procedimentos terapêuticos; objetos que os alunos têm em casa (o que inclui brinquedos); relatos de histórias; cantigas; enfim, fragmentos de uma ancestralidade, transmitidos de geração a geração, e que servem de suporte para o trabalho em sala de aula.

Resgatados das recordações familiares, usos, costumes, modos de agir e solucionar problemas transformam-se em chaves temporais que ressignificam o conhecimento, mesmo que esse saber pareça remoto. A abordagem memorialista visa trazer à tona as recordações silenciadas, durante o processo de enquadramento da memória destacado por Pollack (1989). A aproximação, dentro do contexto memorialista, opõe-se ao formato em que “o conhecimento histórico veiculado nos e

pelos manuais didáticos é [...] um conhecimento impessoal, anônimo e desvinculado da prática social” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 302).

Embora haja impessoalidade no discurso dos livros didáticos, não significa que são isentos e que não estão contaminados do discurso dominante, da versão europeizada. Como afirmado anteriormente, as publicações didáticas são relevantes no cotidiano da sala de aula e, como se observou, as atuais obras mencionam o Brasil pré-colonial, em especial os manuais pertencentes ao PNLD 2014, aqui analisados. A leitura, pelo professor, das narrativas construídas nos textos didáticos, com o questionamento dos dados e da proposta teórica, revela-se um ponto de partida para a pesquisa docente e a construção de um cenário pedagógico para o estudo do tema.

Das fontes analisadas neste trabalho, sobressaem-se algumas passagens que auxiliariam os sujeitos escolares a darem os passos iniciais em seus estudos a respeito do passado pré-cabralino. Destacam-se os infográficos nos livros didáticos de Braick (2011) e Apolinário (2010), respectivamente, Figuras 9-10 e 11-12.

## CAPÍTULO

## 5

# Os primeiros habitantes da América

A matéria disponível no link a seguir traz outros exemplos de grupos pré-históricos organizados que habitaram o nosso território. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/brasil-antes-brasil-423036.shtml>. Acesso em 30 nov. 2011.

## A Pré-história do Brasil

Você sabe de onde vieram os primeiros habitantes da América? Eles surgiram no próprio continente ou vieram de fora? Se não são daqui, de onde vieram? Qual(is) caminho(s) seguiram? Há quanto tempo isso teria ocorrido?

O tema do povoamento da América é uma discussão apaixonante e inesgotável. A cada descoberta de um fóssil, de vestígios de primitivas moradias ou de instrumentos de trabalho, novas teorias são elaboradas a fim de explicar o caminho seguido, o período e as razões que levaram os primeiros grupos humanos a penetrar no continente.

Os pesquisadores que estudam o povoamento da América também buscam conhecer com mais detalhes o estilo de vida, os hábitos e as crenças dos primeiros habitantes desse continente, incluindo a área que é hoje o Brasil.

RÔMULO FIALDINI - MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDI, BELÉM



Urna de cerâmica marajoara, produzida na Ilha de Marajó, Pará. Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém.

### 1. Formação da artesã.

Desde pequenas, as mulheres marajoaras eram preparadas para aprender a técnica da cerâmica. O processo contava com a figura de uma líder.

### 2. Escolha da argila e moldagem.

A produção era organizada em etapas. Os primeiros grupos cuidavam do preparo da argila e da moldagem das peças.



64

Figura 9 – Infográfico a respeito da produção cerâmica marajoara (I)

Fonte: Braick (2011, p. 64)



RÔMULO FALDINI - MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDI, BELÉM

**Vasilha de cerâmica Marajoara. Ilha de Marajó, Pará. Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém.**



RÔMULO FALDINI - MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDI, BELÉM

**Tangas de cerâmica Marajoara fabricadas na Ilha de Marajó, Pará. Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém. As tangas eram utilizadas pelas mulheres e podiam indicar variação de idade e condição social.**

A atual produção artística da Ilha de Marajó reproduz o estilo decorativo dos povos que habitavam o local há centenas de anos.

Entre os povos do Brasil pré-histórico, estão aqueles que faziam parte da chamada **cultura Marajoara**, que teria se desenvolvido há cerca de 1.800 anos. Você sabe por que a cultura Marajoara recebeu esse nome? Que estado do Brasil atual existe no local onde essa antiga cultura se desenvolveu?

Sabe-se que os homens Marajoara eram responsáveis pela pesca e pelas construções, e as mulheres cuidavam da casa, das plantações e da produção de cerâmica. As artesãs fabricavam vasos, urnas funerárias e outros objetos.

Além dos contornos bem definidos, da beleza e da riqueza simbólica de suas pinturas, a cerâmica Marajoara apresenta uma grande variedade de peças. Acompanhe, na ilustração da abertura deste capítulo, como essas peças eram feitas.

**LOCALIZAÇÃO DA CULTURA MARAJOARA**



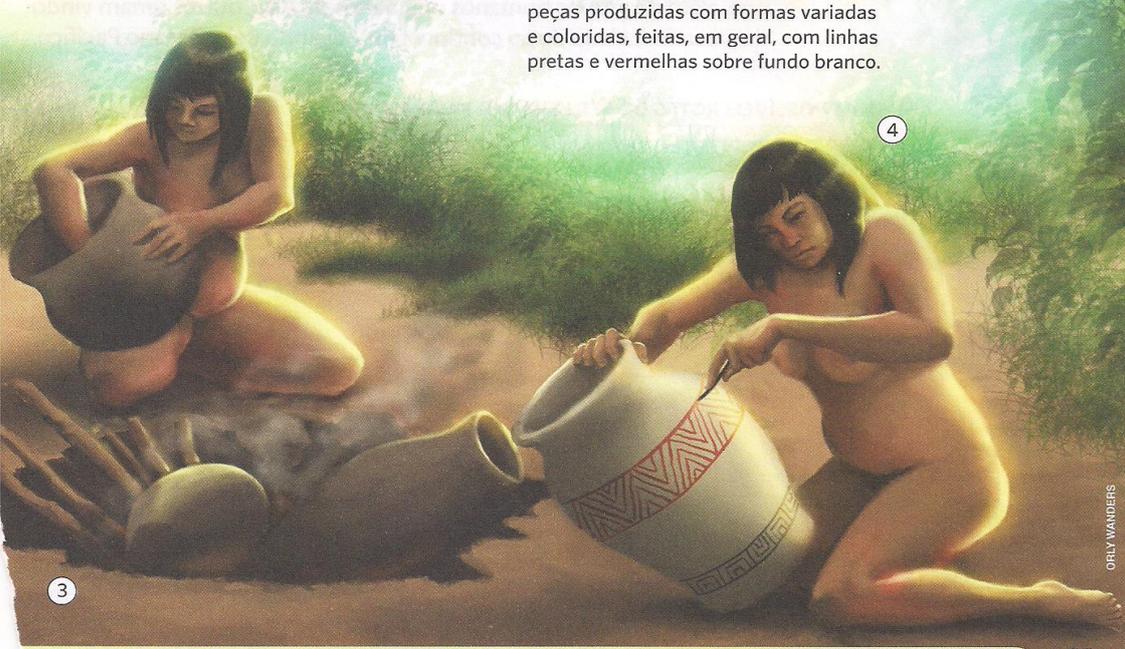
FERNANDO JOSÉ FERREIRA

**Fonte:** GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 31.

**3. Forno.**  
As peças moldadas eram levadas para queimar em fornos cavados em valas.

**4. Finalização.**  
A última etapa da produção era a pintura. As mulheres Marajoara decoravam as peças produzidas com formas variadas e coloridas, feitas, em geral, com linhas pretas e vermelhas sobre fundo branco.

**Fonte:** Nova escola, n. 212, maio 2008, p. 44.



ORLY WANDERS

65 ■

**Figura 10 – Infográfico a respeito da produção cerâmica marajoara (II)**  
 Fonte: Braick (2011, p. 65)

O infográfico apresentado no livro de Braick (2011) traz, na parte textual, algumas referências para início de discussão acerca da Cultura Marajoara, como localização e aspectos do modo de vida. A parte iconográfica é composta de fotos de artefatos cerâmicos e da ilustração que descreve sua produção. Ademais, a caracterização das personagens, com feições indígenas, pode ser utilizada como conector entre as populações pretéritas e seus descendentes atuais. Remete-se, assim, à ancestralidade milenar.



**Figura 11 – Infográfico a respeito dos sambaquis (I)**  
Fonte: Apolinário (2010, p. 50)

## Uma história contada pelos sambaquis

Por volta de 6 mil anos atrás, as pessoas que habitavam a costa brasileira se alimentavam principalmente de peixes e moluscos. Nessa área se encontram os sambaquis, que são montes de conchas misturadas a restos de animais marinhos, areia, cinzas e carvão. Neles também encontramos sobras de fogueiras, objetos feitos com ossos e dentes e muitas sepulturas.

Os sambaquis, porém, estão sendo destruídos pela ação do homem. Mineradoras e construtoras estão retirando os materiais dos sambaquis para obter o calcário das conchas; outras empresas os “desmontam” para abrir caminho para a construção de estradas. Com isso, importantes informações de nossos antepassados estão sendo perdidas.

### Os sepultamentos

No interior dos sambaquis há muitos corpos sepultados, podendo chegar aos milhares em alguns deles. Nos locais onde os corpos foram enterrados, há uma maior quantidade de conchas, dispostas de forma mais organizada. O acúmulo de conchas indica que provavelmente esses povos faziam oferenda de alimentos aos mortos.

Arqueóloga trabalha no sambaqui de Jabuticabeira, município de Jaguaruna, Santa Catarina. Foto de 2006.

### Começando a Unidade

1. Com base nas informações desta abertura, explique o que são os sambaquis e por quem eles foram feitos.
2. Elabore o desenho de um sambaqui e aponte quais artefatos podem ser encontrados em seu interior.
3. Você sabe o que é um sítio arqueológico? Você já visitou algum? Qual?
4. Você acha importante preservarmos os sítios arqueológicos? Por quê?

Fontes: BENDAZOLLI, Cintia. *O processo de formação dos sambaquis: uma leitura estratigráfica do sítio Jabuticabeira II, SC*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnografia da Universidade de São Paulo, 2007. ASSUNÇÃO, Danilo Chagas. *Sambaquis da paleolaguna de Santa Maria*, em busca do contexto regional no litoral sul de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2010.

ILUSTRAÇÕES: ROGER CRUZ

**Figura 12 – Infográfico a respeito dos sambaquis (II)**

Fonte: Apolinário (2010, p. 51)

O infográfico de Apolinário possui referências em relação ao trabalho do arqueólogo, além de questões sobre preservação e destruição do patrimônio arqueológico. Há informações a respeito dos sambaquis que podem iniciar discussões e, mesmo, permitir que estudantes residentes em locais que não contam com esse tipo de sítio arqueológico aprendam acerca de sua existência.

No manual escolar de Boulos Júnior (2012), além da iconografia disposta ao longo de todo o capítulo, a explanação a respeito das cerâmicas tapajônicas e marajoara ressalta a produção e a sofisticação artística amazônica (Figura 13).

Os vasos cerâmicos mais antigos da América do Sul foram encontrados nas terras do atual Pará e são datados de 5 mil anos. O centro dessa tradição cerâmica ficava onde hoje é a cidade de Santarém. Note que os objetos da cerâmica de Santarém são bem elaborados, como se pode ver por estes dois recipientes: um em forma de jacaré, outro decorado com cabeças de urubu-rei.

Outra cultura amazônica notável foi a que se desenvolveu na ilha de Marajó. A qualidade das peças, a variedade e a beleza dos estilos da cultura marajoara sugerem a existência de artesãos especializados e imaginosos.

Ao que parece, os marajoaras tinham uma cultura complexa e uma agricultura variada, mas ainda há poucos estudos sobre eles. Até o presente, a nossa principal fonte para o conhecimento que temos sobre os marajoaras são os objetos que deixaram. Repare nos desenhos e no colorido dessa urna funerária (recipiente usado para enterrar os mortos). ■



**Figura 13 – Figuras que destacam a arte amazônica pré-cabralina**  
 Fonte: Boulos Júnior (2012, p. 76)

Ao expor a beleza e o refinamento da cerâmica amazônica no texto e na iconografia, o livro de Boulos Júnior relaciona-se ao pensamento de Neves (2010), que entende a riqueza cultural percebida no registro arqueológico como um argumento que rebate o conceito de cultura de floresta tropical, em que a insuficiência de recursos impede o desenvolvimento:

Tais visões [acerca das populações amazônicas pretéritas] são baseadas em perspectivas de escassez: na Amazônia central, a ausência do Estado, da agricultura e de centralização política foi interpretada por muitos arqueólogos como indicador de uma história incompleta – como se as sociedades indígenas da Amazônia fossem intelectualmente incapazes se comparadas a outras sul-americanas, como aquelas que, por exemplo, ocuparam os Andes centrais. No entanto, o rico legado artístico que essas sociedades nos deixaram, visíveis nos artefatos que produziram, mostra que essa perspectiva está errada (p. 49).

Com os recortes acima, retirados dos livros didáticos analisados do PNLD 2014, observa-se a possibilidade de se criar um referencial, principalmente iconográfico, entre os sujeitos escolares. A partir desses elementos, docentes e estudantes podem estruturar situações em que o conhecimento produza as ligações com a ancestralidade milenar.

Também em busca da elaboração de um quadro significativo de aprendizagem dos conteúdos arqueológicos do Brasil pré-colonial, cita-se a tese de doutorado de Leilane Patrícia de Lima (2014). A pesquisa dessa arqueóloga dedicou-se ao desenvolvimento de uma ação arqueológica educativa voltada para o estudo da História indígena local. A atuação da acadêmica ocorreu em uma escola pública de Londrina (PR).

A análise contextual de Lima averiguou que a historiografia formulou uma narrativa em que no norte do estado do Paraná havia um “vazio demográfico” até o início do século XX. A ocupação da região teria acontecido somente a partir de 1925, fomentada por companhias colonizadoras que vendiam terras doadas pelo Estado para pequenos agricultores europeus ou brasileiros de outras localidades, que, então, migravam para o norte paranaense. A articulação desse discurso omite a existência de populações indígenas (no passado e no presente), além de destacar como herança principal aquela relacionada aos denominados pioneiros.

Após a compreensão das circunstâncias a serem problematizadas, Lima elaborou o enfrentamento de um discurso amplamente divulgado, que pretende extinguir a existência primordial das populações originárias, ao mesmo tempo em que corrobora a narrativa de uma ocupação territorial menos conflituosa. Diante do cenário acima, a estudiosa desenvolveu a pesquisa-ação com base metodológica apoiada em três fases: “análise prévia, intervenção pedagógica e análise pós” (LIMA, 2014, p. 216).

Organizou-se, em duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental I (turma A e turma B), uma intensa ação pedagógica com duração de quatro meses. No ambiente formal da instituição escolar, foram estruturados 14 encontros de 90 minutos, uma vez por semana com cada turma. Lima constatou que no ano anterior os estudantes participaram de uma visita ao Museu Histórico de Londrina (MHL) e que, uma semana antes do início da pesquisa-ação, os alunos haviam estudado a respeito do passado indígena como conteúdo de aula.

A pesquisadora passou a analisar o manual didático empregado. Lima (2014, p. 99) verificou que o livro escolar era “utilizado como recurso prioritário em sala de aula”. Sendo assim, a arqueóloga registrou que as duas professoras usavam os conteúdos do livro didático *História do Paraná*, de Graziella Rollemberg, 2010 (PNLD 2010). O método de utilização das obras escolares, contudo, diferiu: na turma A, a professora ditava os conteúdos do livro. Na turma B, o livro era entregue diretamente aos estudantes.

Segundo Leilane Lima, a publicação didática adotada tem como fatores positivos dispor de fontes arqueológicas, a explanação a respeito dos atuais problemas vivenciados pelos indígenas e a proposta de discutir o parentesco entre os estudantes com as populações nativas. Houve também pontos negativos na obra de Rollemberg: a não valorização da diversidade social e cultural dos nativos, o eurocentrismo é o eixo das discussões trazidas pelo livro, além de não relatar a primazia da ocupação paranaense pelos indígenas.

Após analisar a fonte do conhecimento e o modo de sua utilização, a estudiosa aplicou um questionário de perguntas mistas (abertas e fechadas), solicitou um

desenho de Londrina no passado e entrevistou os estudantes. O objetivo era mapear o conhecimento prévio dos alunos.

O resultado foi que “O conteúdo escolar ministrado em sala de aula e a visita ao Museu Histórico de Londrina não foram suficientes para o conhecimento e o reconhecimento da presença indígena na região, nem no passado nem no presente” (LIMA, 2014, p. 166). Os alunos apresentaram informações incoerentes a respeito do assunto. A autora destaca que a turma em que o livro didático foi utilizado diretamente demonstrou respostas “pouco menos contraditórias. Tal questão sugere que o livro em sala de aula tem um alcance, mesmo sendo elemento limitador” (LIMA, 2014, p. 166).

Quanto à ancestralidade, 78,3% (turma A) e 69% (turma B) dos estudantes não percebiam a continuidade histórica dos indígenas e 0% (turma A) e 6,9% (turma B) reconheciam parentesco com as populações nativas.

Como as ideias apresentaram-se confusas, fragmentadas e contraditórias, em relação aos instrumentos e ao material didático, é possível afirmar que os indígenas existiam na estrutura cognitiva das crianças, mas de maneira exótica, estereotipada e distante (LIMA, 2014, p. 167).

Para mudar esse quadro, a arqueóloga organizou uma série de tarefas a serem realizadas nos encontros semanais com as turmas envolvidas no experimento: “os alunos foram convidados a ordenar, classificar, organizar, desenhar, debater, opinar, interpretar, elaborar, formular; a partir de atividades de recorte-cola, teste seu conhecimento, desenhos e escavação simulada” (LIMA, 2014, p. 178).

De acordo com Lima (2014), sua intervenção obteve êxito. Para chegar a essa conclusão, a arqueóloga procedeu da mesma maneira que na coleta das ideias prévias dos alunos: houve a aplicação de um questionário e de um desenho que tratavam da presença indígena no passado e na atual sociedade londrinense. O resultado da ação foi descrito pela estudiosa:

O número de sujeitos que acreditava na presença indígena, tanto no passado, como no presente aumentou; [...] As ideias que poderiam expressar rejeição em relação à presença indígena, no passado e no presente, desapareceram; [...] O número de alunos que reconheceu os indígenas como primeiros habitantes da região aumentou; O aumento também foi notado para aqueles sujeitos que passaram a

reconhecer os indígenas na cidade e a existência de terras indígenas demarcadas (LIMA, 2014, p. 194).

O estudo de Lima (2014) ganha relevância à medida que explora o ambiente escolar e suas atividades rotineiras para criar dinâmicas que permitam o encontro com o saber arqueológico que recria não só o passado invisibilizado, mas, também, a existência atual dos indígenas na região. O olhar para o “outro” surge como manifestação de um protagonismo do profissional, significativo e de um comprometimento cultural de formação da consciência.

O uso do espaço pedagógico como meio de produção de conhecimento teve destaque. Para a pesquisadora, “a escola é local oportuno para promover experiências concretas e que realmente os sujeitos são construtores ativos dessas experiências porque eles interpretaram, criaram, inovaram e ressignificaram os conhecimentos compartilhados” (LIMA, 2014, p. 232).

A intervenção foi aqui brevemente exposta por representar uma ação direta da academia e que toma o passado pré-colonial do Brasil como tema. Trata-se de uma atividade em que a estudiosa planeja uma estrutura composta por várias tarefas, aplicadas em um período longo de quatro meses e que tinha como público-alvo os estudantes. Todavia, ao se pensar a respeito dessa pesquisa-ação, surge a dúvida acerca do não envolvimento dos docentes da unidade escolar. A experiência inserida na contextualização descrita não consegue remover barreiras que envolvem os outros sujeitos da comunidade escolar.

Entende-se que, se não há um trabalho junto aos professores – e com a participação ativa deles – a pesquisa resta limitada, pois não projeta sua continuidade e propagação para os demais alunos da escola, nem para os demais docentes. As ações acadêmicas voltadas para o público docente tornam-se mais frutíferas, pois se constituem em formação de formadores. Ademais, a colaboração das universidades com o conhecimento dos professores vai ao encontro das demandas advindas com as leis 10.639/03 e 11.645/08. As práticas pedagógicas a respeito da ancestralidade colocam-se como desafio a ser superado conjuntamente.

A burocratização do tempo e do currículo escolar dificulta o planejamento e o desenvolvimento, pelos docentes, de uma construção didática que se oponha ao discurso homogeneizante e reconhecidamente oficializado. O compartilhamento de

ideias e saberes dos pesquisadores mostra-se como um caminho a ser fomentado pelas academias.

Além da atuação direta junto aos professores, outra maneira de promoção do encontro entre docentes e as discussões da universidade pode ocorrer por meio dos museus. Destaca-se, contudo, a necessidade de problematização do espaço museal, pois, conforme Braga (2014), embora sejam lugares de memória, essas instituições foram, historicamente, pensadas para guardar as recordações socialmente aceitas. O autor cita como exemplo o caso francês: em meio aos modelos elaborados pela Revolução de 1789, construiu-se um conjunto patrimonial que legitimasse a ascensão burguesa ao poder. Dentre esses elementos, “o museu encarna a propaganda das ideias republicanas” (BRAGA, 2014, p. 4).

Ademais, a pesquisa-ação de Lima aqui descrita registra que o Museu Histórico de Londrina não contribuiu com a desconstrução de um discurso invisibilizador das populações nativas. As crianças participantes da pesquisa foram ao museu no ano anterior e, de acordo com o relato da pesquisadora, a experiência da visita não alterou a construção histórica junto aos estudantes, uma vez que “a presença indígena foi suprimida por uma narrativa que exalta a ação dos pioneiros [imigrantes brancos] e da Companhia Colonizadora” (LIMA, 2014, p. 93).

É justamente por haver uma escolha, uma seleção memorialista, que não basta a oferta, aos sujeitos escolares, de uma visita inserida no modelo tradicional, contemplativo e meramente ilustrativo dos conteúdos vistos no ambiente escolar. Desde o século XX, a museologia debate o papel dessas instituições. Da mesma maneira que novas fontes e personagens foram acrescentadas aos estudos históricos, os museus também passaram a ser espaços reivindicados por grupos sistematicamente ocultados da História.

[Os museus] Em diálogo constante com o presente, atuam para a preservação da memória, das inesgotáveis possibilidades de pesquisa, favorecendo os questionamentos, as problematizações e reflexões acerca da constituição de identidades (FIGUEIRA; GIOIA, 2012, p. 149).

Ao possibilitar um maior diálogo com o público, desenvolveu-se o conceito de museu-fórum<sup>13</sup>, que alinha o papel do museu como fomentador de reflexões. A ação do setor educativo que age para promover a interlocução com os visitantes ganha destaque nesse modelo de museu:

Os museus podem também se constituírem como ambientes formativos para uma educação sensível, ética e estética, uma vez que estas instituições são espaços privilegiados para ver, sentir e partilhar. São também espaços de pertencimento, nos quais forjamos nossa identidade e nos abrimos a novas experiências. As visitas de estudantes às exposições dos museus podem proporcionar um aprendizado que torne possível à experiência que os levem a atos reflexivos em detrimento de atitudes contemplativas (BRAGA, 2014, p. 10).

No entender de Braga, para que a utilização pedagógica dos museus ocorra de maneira bem-sucedida, é determinante o envolvimento entre o setor educativo e os docentes. Cabe aos museus “o desafio de criar projetos de visita articulados com os professores, respeitando as demandas apresentadas por esses profissionais a partir de suas experiências como docentes” (BRAGA, 2014, p. 13). O autor também salienta que o fato dos museus inserirem os professores em discussões relacionadas às visitas contribui para a formação dos docentes, uma vez que enriquece sua prática e o questionamento teórico.

Entende-se, por meio das observações desta pesquisa, a importância do protagonismo da atuação docente. As intervenções, as utilizações do material didático e de qualquer estratégia pedagógica passam pela condução dos professores. Conforme Tardif (2012), a divulgação do conhecimento faz-se por intermédio da escola, que é uma das bases estruturalizantes da cultura de matriz ocidental. Também de acordo com esse autor, o processo de escolarização foi constituído tendo como figura central o professor: “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles [professores] os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2012, p. 228).

---

<sup>13</sup> De acordo com Braga (2014, p. 6), a ideia do museu-fórum considera a importância de “pensar o museu como processo e não como um produto, [...] é pensá-lo como fenômeno, em constante transformação nas relações que estabelece com a sociedade. Romper com a visão de um museu organizado para influenciar padrões culturais, sociais e estéticos a partir do espetáculo e privilegiar um paradigma em que o sujeito possa partilhar com o museu sua existência no mundo”.

O problema que se estabelece ocorre quando essa centralidade é omitida e preterida para que se institua uma divisão do conhecimento, em que prevalece uma ordem hierárquica dos saberes. Tardif (2012) esclarece que o conhecimento foi dividido de modo fabril entre os produtores (núcleo representado pela academia) e os transmissores de um saber distante (os docentes da Educação Básica). Há, nessa organização, a vigência de uma separação quase que intransponível, tal qual uma fábrica em que há divisão da força de trabalho entre os trabalhadores intelectuais e os braçais. Do mesmo modo, “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar” (TARDIF, 2012, p. 37).

A separação acima causa a impressão de que os professores apenas administram, em seu cotidiano, saberes elaborados pelas academias, o que produz a falta de prestígio dos docentes ligados ao ensino escolar. É um equívoco desconsiderar as habilidades de gerir e produzir conhecimento, elementos que integram a profissão docente, também nos níveis da Educação Básica.

O destaque para a importância dos professores nesta pesquisa ganha sentido ao se perceber a relevância desses profissionais para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e, principalmente, para o avanço das práticas de cidadania. O passado e a ancestralidade, que podem configurar-se a partir de pontos destacados nos livros didáticos, da abordagem memorialista e integrada com museus, somente fará parte da cultura escolar com o direcionamento e as intervenções dos docentes.

Das análises realizadas, surgem ideias capazes de introduzir um sentido de formação e recuperação de memórias coletivas em que o foco esteja comprometido com o passado e a ancestralidade de aprendizes e professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se projetar, de um lado, a memória que se faz presente e construtiva das raízes históricas e culturais no meio educativo e, de outro, a elaboração escolar estatizada dos livros didáticos. Por estatização, compreende-se a atuação governamental diretiva (com destaque para a política pública de distribuição de livros didáticos do Programa Nacional Livro Didático) que procura impor e naturalizar um modelo de aprendizagem que, no caso brasileiro, é marcado pelo eurocentrismo.

A dinâmica cultural escolar, em que os alunos, ao mesmo tempo que apreendem os conhecimentos, expressam o seu amadurecimento intelectual e afetivo, compromete-se na formação de sua identidade. Emerge uma situação contraditória entre o sentido contextual e histórico-memorial da vida e as direções que se impõem nos conteúdos relativos ao passado pré-colonial brasileiro. Observa-se um saber modelado, repetidor das temáticas do exótico e do atrasado, em reforço à ideia de estágios civilizatórios que colocam tanto as populações originárias pré-cabralinas quanto as da atualidade no início do desenvolvimento social.

A direção eurocêntrica e o caráter centralizador do livro didático, com sua dimensão pública e política, procuram impedir que se criem espaços de conhecimentos pedagógicos construtivos da identidade histórica vivida pelos estudantes em suas rotinas de escolaridade. Nesse contexto, a relevância do estudo a respeito das configurações populacionais anteriores à chegada de Cabral deve-se ao fato de que a ancestralidade indígena se faz presente. Essa realidade pode ser observada na existência das atuais populações indígenas e em costumes e conhecimentos tradicionais, perpetuados de geração em geração. Os saberes tradicionais dos povos originários sobrevivem na seleção e uso de plantas medicinais, na alimentação, na caça, em crenças e hábitos que permeiam o cotidiano dos brasileiros.

Além dessa relação com o presente, a temporalidade recuada, os múltiplos contextos sociais e ambientais fazem com que o passado pré-cabralino configure-se como evidência do engenho humano para resolução e ordenação de questões materiais e sociais, o que demonstra a capacidade das populações nativas em

estabelecer relações com a alteridade étnica e sociocultural. O passado milenar tem a ensinar não apenas soluções de manejo ambiental sustentável, mas, sobretudo, o convívio com o outro.

Ao trazer à tona os arranjos sociais complexos e as produções culturais que ocorriam em meio a intensas trocas grupais, o estudo do Brasil pré-colonial permite que se visualize uma humanidade vasta, em que predomina a diversidade. Pode-se, assim, indagar a respeito da imposição de um único modelo de vida social. Questiona-se também se a instituição desse padrão ocidental homogeneizante de convivência em sociedade é eficaz, tendo em vista a riqueza que a sociodiversidade representa.

Em termos culturais, o alinhamento com a construção ocidental de desenvolvimento buscou cooptar as multiplicidades de modos de vida e expressões culturais das populações aqui originárias e dos negros trazidos para o Brasil. Dessa forma, estruturou-se o processo em que se constituem os elementos característicos da brasilidade. Houve a aceitação de marcas e influências das demais etnias, porém, essa formulação ocorre com uma hierarquia, em que há a predominância da matriz europeia.

A partir do princípio norteador de brasilidade hierarquizado e de preponderância da etnia branca, a História do Brasil foi erigida. Intelectuais reunidos em torno do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e influenciados por ideias que destacavam ora o evolucionismo, ora o degeneracionismo, constituíram um discurso histórico que mantém a Europa como modelo balizador. Nessa narrativa, o passado milenar indígena não é destacado como o marco inicial. O mito fundador passou a ser identificado com a chegada portuguesa.

Para divulgar e consolidar as ideias de um passado eurocentrado, utiliza-se o ambiente de escolarização. O modelo escolar implantado no Brasil e que, na atualidade, constitui-se em uma ampla rede de instituições, reforça a vinculação com a hegemônica cultura ocidental. Nesse contexto educacional, coloca-se em destaque o papel dos livros escolares. A força com que os manuais didáticos fazem-se representar nas salas de aula origina-se no fato de este tipo de publicação estabelecer uma condução dos trabalhos, com conteúdos e orientações de como aplicá-los.

A característica diretiva dos manuais escolares é utilizada pelo Estado, que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), avalia, compra e distribui para todas as escolas públicas brasileiras as coleções didáticas. Ao selecionar as obras pedagógicas que chegam às escolas, o Estado acaba por ter influência na elaboração das atividades, ao eleger o que deve ou não ser estudado por professores e alunos.

Com a redemocratização, após o período de governo militar no Brasil (1964-1985), os movimentos étnicos, sabedores de que o governo determina e direciona discursos em variados âmbitos sociais, exigiram normativas legais que colocassem em pauta sua inserção na História brasileira. O significado das leis 10.639/03 e 11.645/08 amplia-se ao determinarem que o Estado, por meio do sistema escolar público e de programas como o PNLD, promova os estudos a respeito das várias etnias, tanto as contemporâneas, quanto as do passado.

Nesse aspecto, com o estudo do Brasil pré-colonial projetam-se as memórias esquecidas. Essas recordações, por sua vez, criam o pertencimento cultural e étnico. Engendra-se o sentimento de valorização identitária, uma vez que o passado pré-cabralino compreende o momento de origem das populações indígenas e, portanto, da nação que aqui foi estabelecida.

Diante dessas circunstâncias em que se reconhece, de um lado, a ação estatal por meio dos livros escolares e, de outro, a atuação social com o estabelecimento das citadas leis, a análise de três livros didáticos do PNLD 2014, realizada nesta dissertação, evidencia alguns pontos:

a) A temática pré-cabralina está presente nas obras pedagógicas. Os conteúdos interligam-se com as discussões acerca da ocupação exordial do continente americano. Os primeiros povoadores do que se configuraria como o território brasileiro e as formas de sobrevivência desenvolvidas por esses grupos são ressaltadas.

b) Constitui-se uma narrativa que propõe que as formas de sobrevivência determinam a organização social. As populações brasileiras originárias não teriam atingido a complexidade e o pleno desenvolvimento representados pela existência do Estado. Ocorre a permanência de uma visão evolucionista.

c) As obras didáticas estudadas não demonstram a continuidade histórica entre os primeiros povoadores do Brasil e os povos indígenas da atualidade, o que torna distante o reconhecimento da ancestralidade milenar.

Verifica-se que a difusão dos conteúdos do passado pré-colonial brasileiro, com seus conhecimentos questionadores de antigos paradigmas, depende da ação docente para que ocorra. São os professores que reúnem à prática nas salas de aula a sustentação teórica de pesquisas que criam compromissos entre a memória e a realidade vivida. É esse processo que reorienta as perspectivas do ensino-aprendizagem. Assim, a eficácia das leis promotoras da inclusão da temática étnica passa pelo protagonismo desses profissionais, que, ao problematizarem seu trabalho, os currículos programáticos e o sentido da escolarização, constroem novos significados para a Educação.

Com esse pensamento renovador, a academia, ao colaborar na fundamentação teórica dos docentes, tem um papel formativo relevante para o cotidiano escolar. Não se deve esquecer que a formação dos professores ocorre nos programas de graduação e pós-graduação. Além desse tipo de atuação mais formalizada, são necessárias intervenções que coloquem os docentes em contato com as recentes pesquisas e com ideias educacionais democratizantes.

O objetivo final é que haja contínuos debates e reformulações das temáticas escolares, situação que acontece a partir do momento em que a ancestralidade dos sujeitos é historicizada. É no espaço escolar que os conteúdos tomam corpo e propriedade. A História e a memória de um passado que foi jogado no esquecimento de maneira proposital retomam seu lugar na construção do futuro. A direção dada pelas leis que destacam os conteúdos étnicos no programa escolar abre um grande espaço para a reorientação dos valores pedagógicos para a cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. **O Guarani**. (1857) São Paulo: Klick Editora, 1999.

ALMEIDA, F. R. Memória e Saber Histórico Escolar em Livros Didáticos de História. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, n. 1, p. 1-14, 2014.

ALMEIDA, F. R.; MIRANDA, S. R. Memória e História em Livros Didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, n. 46, p. 259-283, 2012.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá História**. 3 ed, São Paulo: Moderna, 2010.

ARCURI, M. M. Tribos, Cacicados ou Estados? A dualidade e centralização da chefia na organização social da América pré-colombiana. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 17, p. 305-320, 2007.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5 ed, São Paulo: Cortez, p. 39-57, 2001a.

\_\_\_\_\_ A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5 ed, São Paulo: Cortez, p. 59-91, 2001b.

AZANHA, J. M. P. Uma Reflexão sobre a Formação do Professor da Escola Básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004.

AZEVEDO, M. M. **Índios do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 26/04/2017.

BARRETO, C. A Construção de um Passado Pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. **Revista USP**, nº 44, p. 6-9, dez./ fev., 2000.

BERTAZONI, C. A Cordilheira e a Floresta. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, nº 91, abr., 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3 ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, Sociedade e Cidadania**. 2 ed, São Paulo: FTD, 2012.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Publicações Europa/América, 1983.

BRAGA, J. L. M. Museu é Lugar de Expor e Propor Ideias: os museus e o ensino de história. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil On-line**, n. 1, 2014.

BRAICK, P. R. **Estudar História**: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. 4 reimp., São Paulo: UNESP, 1997.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARITEY, C. Manuels Scolaires et Mémoire Historique au Québec: questions de méthodes. **Histoire de l'Éducation**, nº 58, p. 137-164, mai., 1993.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Ensinar História em Tempos de Memória. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.) **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, Introdução, p. 13-32, 2007.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano 1**: artes de fazer. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, M. Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças dos velhos. 3 ed, São Paulo: Companhia das Letras, p. 17-36, 1994.

\_\_\_\_\_. Estado de Natureza, Contrato Social, Estado Civil na Filosofia de Hobbes, Locke e Rousseau. In: **Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 4 reimp., São Paulo: Fundador Perseu Abramo, 2001.

CLASTRES, P. **A Sociedade Contra o Estado**. Porto: Edições Afrontamento, 1979.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, nº 30, v. 3, p. 549-566, 2004.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed, Bauru: EDUSC, 2002.

CURADO, D. **Contradições entre as Políticas Públicas do PCN e do PNLD 2011**: uma análise da arqueologia brasileira nos livros didáticos de História. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

DAVIES, N. As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, p. 121-138, 2009.

FERNANDES, T. C. **Vamos Criar um Sentido?! Um olhar sobre a arqueologia pública no Brasil**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERRAZ, R. O. **A classe Operária Brasileira no Livro Didático: memória e história.** 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

FERRO, M. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FIGUEIRA, C. A. R.; GIOIA, L. C. M. **Educação Patrimonial no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

FRANÇA, S. J. L. O Método Pedagógico dos Jesuítas: o *Ratio Studiorum*, introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Resenha de: NEGRÃO, A. M. M. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 154-157, mai./ ago., 2000.

FREIRE, J. R. B. A Herança Cultural Indígena ou Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios. In: ARAÚJO, A. C. Z.; CARVALHO, E. I.; CARELLI, V. R. **Cineastas Indígenas: um outro olhar: guia para professores.** Pernambuco: Vídeo nas Aldeias, p. 18-34, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; DA COSTA, W. F. **O Livro Didático em Questão.** 3 ed, São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FUNARI, P. P.; NOELLI, F. S. **Pré-história do Brasil.** 4 ed, São Paulo: Contexto, 2012.

GAIO, D. M. **A Concepção de Modernização na Política de Cooperação Técnica entre o MEC e a USAID.** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GERBI, A. **La Disputa del Nuevo Mundo: historia de una polémica, 1750-1900.** 1 reimp., México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 3 ed, São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, p. 481-525, 2000.

GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2014 História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 152p.

GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva.** 2ed, 8 reimp., São Paulo: Centauro, 2003.

HECKENBERG, M. O Enigma das Grandes Cidades. In: NOVAES, A. **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 125-152, 1999.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: SILVÉRIO, V. R. **Síntese da Coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, p. 17-24, //2013.

LE GOFF, J. (sob direção). **A História Nova**. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História e Memória**. 5 ed, Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LIMA, L. P. **A Arqueologia e os Indígenas na Escola: um estudo de público em Londrina- PR**. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, T. A.; SILVA, R. C. P. 1898-1998: a pré-história brasileira em cem anos de livros didáticos. **Fronteiras**, nº 3, v. 6, p. 91-134, 1999.

LIMA, T. A. A Arqueologia na Construção da Identidade Nacional: uma disciplina no fio da navalha. **Canindé**, Xingó, n. 9, p. 11-24, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 3 reimp., São Paulo: Cortez, 1991.

MARIANO, N. R. C. **A Representação sobre os Índios nos Livros Didáticos de História do Brasil**. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MENESES, U. T. B. A História, Cativa da Memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 34, p. 9-23, 1992.

MONTEIRO, J. M. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3 ed, São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, p. 221-236, 2000.

NEVES, E. G. O Velho e o Novo na Arqueologia Amazônica. **Revista USP**, nº 44, p. 86-111, dez./ fev., 2000a.

\_\_\_\_\_. Os Índios Antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3 ed, São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, p. 171-196, 2000b.

\_\_\_\_\_. Amazônia: ano 1000. **National Geographic**. São Paulo, v. 11, nº 122, p. 30-49, 2010.

NEVES, W. A. Antes de Cabral: a arqueologia e a sociodiversidade no passado. **Revista USP**, nº 44, p. 6-9, dez./ fev., 2000.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, nº 10, p. 7-28, 1993.

NOSELLA, M. L. C. D. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 11 ed, São Paulo: Moraes, 1989.

OLIVEIRA, A. M. Memória, o Segredo da História: uma revisão da literatura. **Pesquisa em Debate**, ed. 10, v. 6, nº 1, p. 1-15, jan./ jun. 2009.

OLIVEIRA, J. E.; VIANA, S. A. O Centro-oeste antes de Cabral. **Revista USP**, nº 44, p. 142-189, dez./ fev., 2000.

OLIVEIRA, J. P. Muita Terra para Pouco Índio?: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3 ed, São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, p. 61-86, 2000.

PEIXOTO, F. Lévi-Strauss no Brasil: a formação do etnólogo. **Mana**, v. 4, nº 1, p. 79-107, 1998.

PINA, F. **O Acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966–1968). 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

PIÑÓN, A.; FUNARI, P. P. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.

PROUS, A. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

RICARDO, B.; RICARDO, F. (editores gerais) **Povos Indígenas no Brasil**: 2011-2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

ROSA, A. Recordar, Descrever e Explicar o Passado: o que, como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.) **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, p. 53-60, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SEIXAS, J. S. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: Bresciani, S.; Naxara, M. (Orgs.) **Memória e (Res)sentimentos**: indagações sobre uma questão sensível. 2 ed, Campinas, SP: Editora da Unicamp, Cap. 2, p. 37-58, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo EPU, 1986.

SILVA, G. J. A antiguidade Romana e a Desconstrução das Identidades Nacionais. In: FUNARI, P. P. A. (Org.) **Identidades, Discurso e Poder**: estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume; FAPESP, p. 91-101, 2005.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Silva, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C. M.; ALONSO, A.C.; LUSTOSA, P. R. A Abordagem do Período Pré-colonial Brasileiro nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n.º 10, p. 231-238, 2000.

VIEIRA, P. A. S; SILVÉRIO, V. R. **Tempos Presentes. Políticas Públicas Contra as Desigualdades Étnicorraciais na Educação Brasileira: as Leis 10639/03 e 11645/08**. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC12.pdf>>. Acesso em: 25/10/2016.

VON MARTIUS, K. F.; RODRIGUES, J. H. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista de História de América**, n. 42, p. 433-458, 1956.

WATANABE, S. Comunicação de Pesquisa do Prof. Dr. Shiguelo Watanabe: Instituto de Física da USP. In: Encontro da Física e Arqueologia, 1, 2004, São Raimundo Nonato (PI). **Fundamentos IV**. São Raimundo Nonato (PI): Fundação do Homem Americano, p. 94-104, 2004.

## ANEXOS

ANEXO A – Lei 10.639/03

# Presidência da República

## Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

ANEXO B – Lei 11.645/08

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

ANEXO C – Lei 11.738/08

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.**

Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Vide ADI nº 4167

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 7º (VETADO)

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

*Nelson Machado*

*Fernando Haddad*

*Paulo Bernardo Silva*

*José Múcio Monteiro Filho*

*José Antonio Dias Toffoli*