



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DANILO CURADO

**CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO “PCN” E “PNLD 2011”:
UMA ANÁLISE DA ARQUEOLOGIA BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA.**

PORTO VELHO - RO

2013

DANILO CURADO

**CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO “PCN” E “PNLD 2011”:
UMA ANÁLISE DA ARQUEOLOGIA BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

PORTO VELHO - RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C975c

Curado, Danilo.

Contradições entre as políticas públicas do "PCN" e "PNLD 2011": uma análise da arqueologia brasileira nos livros didáticos de História. / Danilo Curado, Porto Velho, 2013. 139f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Velho, 2013.

1. Livro didático. 2. Arqueologia. 3. Pré-colonial. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37:902(81)

Bibliotecária responsável: Eliane Gemaque – CRB-11/549



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos quinze dias do mês de outubro do ano de 2013, às **08 h e 30 min** no Auditório do prédio do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos (as) professores (as) Orientador Prof. Dr. **Marco Antônio Oliveira Gomes** (orientador e presidente), Profa. Dra. **Andréia da Silva Quintanilha Sousa** (membro interno), Profa. Dra. **Marcia Bezerra de Almeida** (membro externo), Prof. Dr. **Alexandre Pacheco** (membro externo) a fim de argüirem o mestrando **DANILO CURADO** com a dissertação intitulada **CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO “PCN” E “PNLD 2011”: UMA ANÁLISE DA ARQUEOLOGIA BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Tendo sido o candidato aprovado e fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

conforme em anexo.

Porto Velho, 15 de Outubro de 2013.

Marco Antonio de O. Gomes

Prof. Dr. Marco Antônio Oliveira Gomes
Orientador – PPGE/UNIR

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Membro Interno – PPGE/UNIR

Marcia Bezerra de Almeida

Profa. Dra. Marcia Bezerra de Almeida
Membro Externo – PPGA/UFPA

Alexandre Pacheco

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Membro Externo – PPGHISEC/UNIR

Ao meu pai, por sua sabedoria.

À minha mãe, pela sua persistência.

À Fabíola Curado, pelo melhor presente que ela poderia me dar.

À Alessandra Rodrigues Oliveira CURADO, pelo o que já veio e ainda virá.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa, naturalmente, somente pode ser iniciada após a confiança dispensada por meu orientador, Professor Dr. Marco Antônio Oliveira Gomes. Agradeço sua paciência historiadora diante meus anseios arqueológicos.

Aos colegas e demais professores da Universidade Federal de Rondônia, que mesmo sob difíceis condições de trabalho, conseguem cumprir com suas atividades diárias.

À todos meus colegas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que salvaguardam aquilo que, talvez, temos de mais brasilidade: nosso patrimônio cultural. Agradeço principalmente à equipe do IPHAN em Rondônia, pormenorizada em meu amigo Alberto Bertagna, o qual “não impediu meu crescimento pessoal”.

Sou muito grato por ter tido a honra de morar e viver em Rondônia, na Amazônia brasileira, estado de excepcional história e de um povo batalhador, forte e guerreiro. Apesar de não possuir seus dias passados nas páginas dos livros didáticos, “os Bandeirantes de Rondônia” não podem esquecer que “Rondônia trabalha febrilmente”.

Agradeço o apoio dos meus pais, que mesmo distantes geograficamente, sempre me incentivaram nos momentos desestímulo e tristeza.

Por fim, agradeço a minha esposa, Alessandra Curado, por todas as horas que me perdeu para dissertação. Agradeço profundamente seu companheirismo, sua humildade e sempre o seu café noturno. E enquanto a vida ainda for vivida, a canção do Rei não será esquecida, afinal: “You are awlays on my mind”!

"No Brasil, como no restante do Novo Mundo, o que separa a história da pré-história é mais do que um mero prefixo"
(BUENO, 2003, p.8)

CURADO, Danilo. **Contradições entre as Políticas Públicas do “PCN” e “PNLD 2011”:** Uma análise da arqueologia brasileira nos livros didáticos de história. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2013.

RESUMO

A pesquisa examina os livros didáticos de História destinados aos 6^{os} anos (5^a série) do Ensino Fundamental, aprovados pelo Governo Federal e disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2011. Tem por escopo a verificação da contradição entre aquilo que é proclamado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN) e o que é tratado sobre o passado pré-colonial brasileiro nos livros distribuídos pelo Governo Federal. A partir dos resultados das contradições, os pesquisadores analisam se aquilo que é rezado nos diplomas legais da educação brasileira, no que concerne à formação da identidade nacional, é possibilitado por meio dos livros didáticos.

Palavras-chave: Livro didático. Arqueologia. Pré-Colonial.

CURADO, Danilo. **Contradictions between the Public Policy of the "PCN" and "PNLD 2011": An analysis of Brazilian archeology in history textbooks.** 2013. 135 f. Thesis (Master in Education). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2013.

ABSTRACT

The research examines the History textbooks destined to the 6th year (5th grade) elementary school, approved by the Brazilian Federal Government and made available through the Textbook National Program (PNLD) of 2011. Its scope is checking the contradiction between what is proclaimed in the National Curriculum Parameters for History (PCN) and what is handled on the pre-colonial past in the textbooks distributed by the Brazilian Federal Government. From the results of the contradictions, the researchers analyze whether what is prayed in legal diplomas of Brazilian education, concerning the formation of national identity, is made possible through the textbooks.

Keywords: Textbook. Archaeology. Pre-Colonial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ICOMOS	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Livros didáticos de História adquiridos pelo PNLD – 2011	59
Gráfico 2: Quantitativo e porcentagem de sítios arqueológicos por Estado	89

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Mapa do Brasil indicando onde se localizam os sítios arqueológicos brasileiros. 91
- Figura 2:** Principais sítios arqueológicos do Brasil 93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO	23
2.1 ARQUEOLOGIA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO	23
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO CULTURAL	30
2.2.1 A Arqueologia na Educação Básica brasileira	32
2.2.2 A gênese do livro didático de História no Brasil	38
2.2.3 O período Pré-Colonial ao longo dos anos nos livros didáticos	42
2.3 OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS MERCADOLÓGICAS	43
3 LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETOS DE ANÁLISE	47
3.1 O BRASIL PRÉ-COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS SOBRE O TEMA	47
3.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) DE HISTÓRIA – 2011	56
4 O PERÍODO PRÉ-COLONIAL NOS LIVROS SELECIONADOS NO PNLD 2011	58
4.1 MARCOS LEGAIS DO PERÍODO PRÉ-COLONIAL E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.2 O ETNOCENTRISMO NOS LIVROS BRASILEIROS	69
4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS E A EMULAÇÃO MIDIÁTICA	72
4.4 A REGIONALIZAÇÃO DO PASSADO PRÉ-COLONIAL	83
4.5 O ESQUECIMENTO PRÉ-COLONIAL PELOS ESTADOS BRASILEIROS	89
5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO I	108
ANEXO II	109

1 - INTRODUÇÃO

Antes do exórdio trivial a qualquer trabalho, entendemos que seja peremptória uma apresentação célere quanto ao nosso lugar de fala. Cabe esclarecer que ambos autores (o principal e o seu orientador) se encontram como funcionários públicos federais: aquele, lotado como arqueólogo no principal órgão gestor do Patrimônio Cultural Brasileiro – no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – e este como professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A rápida apresentação dos “lugares de fala” é imprescindível, pois possivelmente subsidiará ao público leitor uma confiabilidade maior nos dados inframencionados. Ao longo das próximas páginas, os leitores perceberão que para além do universo meramente acadêmico, existe uma manifestação enquanto indivíduos que possuem o olhar do Estado na percepção do objeto de análise.

Estudar o passado humano é uma mistura de prazer, decepção e deslumbramento. Possuir a persistência em entender a gênese da humanidade ou, simplesmente, a formação do próprio núcleo familiar, é tarefa para aqueles que se sujeitam a permanecer com os olhos voltados ao passado e, por muitas vezes, com logro encarar o futuro.

Ter consciência de si, do seu passado imediato pode ser algo trivial para a os cidadãos e não apenas para aqueles profissionais que trabalham com o passado humano (historiadores, antropólogos e arqueólogos). No entanto, ter conhecimento dos ascendentes longínquos nos parece não ser algo que crie atratividade e interesse da população comum.

Desta maneira, mesmo que não haja apego à tomada desse tipo de conhecimento específico, é função do Estado, e demais entes públicos, oferecer à população condições materiais para que tenha acesso ao seu passado histórico e a sua identidade cultural. Este entendimento é endossado pelo artigo 216 da Constituição Federal do Brasil, pois “O Estado garantirá a todos o pleno exercício

dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Quanto à cultura, muito do que se fez do processo colonial até o momento foi a imposição daquela europeia, considerada pelos grupos dominantes como superior. Analisando o Brasil como um país basicamente formado pela tríade matricial étnica (índios, brancos e negros) exposta por Ribeiro (1995), os resultados culturais que temos hoje não se aproximam com equidade às três matrizes étnicas.

É importante ressaltar, contudo, que os conteúdos transmitidos nas escolas, ao longo dos anos, têm privilegiado padrões culturais externos, aplicados, sem a devida redução social, em currículos com conteúdos impostos verticalmente, de cima para baixo, distantes da realidade dos alunos, em escolas burocratizadas e afastadas das comunidades nas quais estão inseridas.

Todos brasileiros, desde criança, estão expostos a uma série de códigos e afirmações sobre nosso passado. Dentre tantos, talvez o que mais nos prejudique como atores sociais, detentores de uma enorme história cultural e social, seja o senso comum de que o Brasil foi descoberto em 1500 por meio dos europeus, pois segundo Silva (2000) esta é “uma lição ensinada desde que sentamos pela primeira vez num banco de escola” (SILVA, 2000, p. 33).

Apenas haveria descoberta no ponto de vista da ignorância europeia, nos dirá um historiador português, ciente da visão de mão única embutida na expressão *descobrimiento*. Assim, descobrir só tem sentido do ponto de vista de quem não sabe, não conhece ou nunca viu – descobre quem está fora, do exterior. As terras, o mar e as gentes que virão um dia a ser chamada de Brasil, lá estavam, independente da ciência ou da ignorância dos europeus (Silva, 2000, p. 34).

Assim sendo, teríamos nós, nesta visão etnocêntrica e eurocêntrica, apenas 513 anos de história, apagando milhares de anos de história indígena anterior. Ainda nas palavras de Silva (2000), quando a terra que viria a ser o Brasil foi “tocada pela esquadra portuguesa”, havia quase três milhões de índios, confirmando que a terra não estava deserta e sem dono.

Cabe enfatizar, que o historiador francês Marc Ferro, no início de sua obra a respeito da História ensinada às crianças em diferentes regiões do mundo, afirmou que “a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à

história que nos foi contada quando éramos crianças” (FERRO apud RIBEIRO, 2011, p. 2). Ferro defendeu a tese de que mesmo que outras imagens viessem a se misturar ao longo do tempo, eram as primeiras que permaneceriam constituindo-se em traços marcantes de nossas primeiras curiosidades, desejos e emoções. Nesse sentido, no processo de construção das primeiras imagens sobre as mais variadas temáticas da história, o livro didático ocupa um papel privilegiado, ainda que a mídia, por meio de documentários, propagandas, novelas, filmes exerçam também um papel importante na formação dos indivíduos (RIBEIRO, 2011).

Não faz parte do escopo desta pesquisa tecer críticas contra a entrada portuguesa no novo continente e as causas do seu modo de exploração. Porém, o que nos incentivou ao início das atividades de pesquisa foi a não concordância quanto ao “esquecimento” de milhares de anos de história anteriores à chegada dos europeus. Tal esquecimento fora provocado, como afirma Telles (1984), pela não semelhança entre europeus e demais sociedades, causando a formação de uma leitura de que a sociedade europeia era o foco de desenvolvimento, a qual todas as demais sociedades deveriam atingir.

Em sua expansão a partir do século XV, as sociedades europeias perceberam que as sociedades da América, Ásia e África não eram feitas à sua imagem. A reação imediata do Ocidente em face disto foi o etnocentrismo. Por suas próprias características, a sociedade capitalista, uma sociedade que institui e é instituída num “tempo de progresso”, tende a ultrapassar sempre suas próprias fronteiras na busca de acumulação, e, neste movimento de expansão, suprime todas as diferenças. (TELLES, 1984, p. 41).

No meio acadêmico, as discussões sobre a ocupação humana da região que viria a ser o Brasil chegam a datar em torno de 50 mil anos (IPHAN, 2012; GUIDÓN, 2007). Ou seja, se os homens já andarilhavam por estas terras, moravam e procriavam e, 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 é entendido como história brasileira.

Sobre o reconhecimento popular de que o Brasil possui pouco mais que cinco séculos, Almeida (2003) expõe que “A ideia de nação surge, no Brasil, no século XIX mas os elementos constitutivos do mito fundador desta nação têm suas raízes em

1500. Nossa historia é contada a partir daí com a chegada dos portugueses” (ALMEIDA, 2003, p. 22).

A história do povo brasileiro, contada a partir da chegada dos europeus, aparece, dentro desta perspectiva, como um instrumento de manutenção do sentimento de unidade forjado durante a colonização. O passado pré-histórico do Brasil está presente na formação do mito fundador por exclusão, conforme visto na maioria das comemorações dos seus 500 anos (ALMEIDA, 2003, p. 22).

Não necessitamos delongar para perceber que “essa história está mal contada”¹. Entendemos que nos primeiros anos de ocupação e, durante o Brasil colônia, a atitude de demarcar o início histórico a partir da chegada dos brancos fosse algo compreensível, até mesmo para justificar o poderio do além-mar exercido pelos lusitanos. Entretanto, para além do Brasil colônia, houve o enraizamento cultural das características etnocêntricas europeias.

De forma simples, poderíamos afirmar que o etnocentrismo pode ser entendido como uma visão de mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura. Assim, o indivíduo compreende a cultura do outro a partir de referenciais de sua própria cultura. Esse procedimento dá margem a vários equívocos, preconceitos e hierarquizações, que levam o indivíduo a considerar sua cultura como superior a outra, ou seja, o outro é visto com um ser “inferior” ou “bárbaro”. Conseqüentemente, não se dá a palavra ao “inferior”, pois considera-se que sua cultura não é detentora da palavra.

Segundo Jaulin, a cultura ocidental não só é etnocêntrica como também é etnocidária. O etnocídio é a destruição de modos de vida e de pensamentos diferentes daqueles que conduzem à prática da destruição, reconhece a diferença como um mal que deve ser sanado através da transformação do outro em algo idêntico ao modelo imposto. (idem, 1984, p. 41).

Seguindo os anos iniciais da colonização e culminando com a Independência, tivemos o início de formação do Estado nacional, com o poder passando a ser organizado a partir dos interesses dos grandes proprietários. Mas a despeito da proclamação de independência em relação à metrópole e das mudanças ocorridas,

¹ TELLES, N. A. . **Cartografia Brasiliis ou: essa história está mal contada**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

tal processo carregava um caráter conservador, traduzido sob a forma de manutenção do latifúndio e da escravidão. Isto porque a constituição de um Estado Nacional independente se colocava enquanto instrumento para que as elites pudessem gozar de plena realização de seus privilégios de classe. Desta feita, segundo Chauí (2000), permanecia o “mito fundador” do Brasil, pois a história era concebida a partir da chegada dos portugueses em nossas terras.

A América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são “descobertas” ou, como se dizia no século XVI, “achamentos”. **São invenções históricas e construções culturais.** Sem dúvida, uma terra ainda não vista nem visitada estava aqui. Mas Brasil (como também América) é uma criação dos conquistadores europeus. (CHAUI, 2000, p. 35). (grifo nosso)

Neste contexto histórico dos primeiros séculos (século XV ao XVIII), a educação jesuítica, hegemônica no período colonial, contribuiu para a construção do projeto colonizador português. Os trabalhadores pobres, camponeses, escravos e todos os segmentos marginalizados economicamente não tiveram acesso à escola, pois esta não era prioridade das políticas públicas. No entanto, cabe destacar a instituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil oitocentista, tendo sua origem coincidente com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. De acordo com Fernandes (2013), “após a Independência, coube à História a criação de um corpo de representações simbólicas que estabelecesse o perfil da Nação brasileira e servisse à constituição de sua identidade nacional”. (FERNANDES, 2013, p. 4).

Voltando para o presente, em nosso entendimento, uma importante ferramenta de luta para combatermos as visões etnocêntricas é a educação. No entanto, não é difícil percebermos a permanência da dualidade do sistema educacional, caracterizado como uma “*escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres*” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Nesse sentido, têm-se verificado, nos últimos decênios, contradições não superadas “*entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais*” (idem, 2012, p. 15).

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (idem, 2012, p.26).

Destinada fundamentalmente a todos que vivem do trabalho, a educação mantida pelo Estado é proclamada como um direito de todos, portanto, deve conseguir atingir a população em sua totalidade, abrangendo todas as capitais e mais distantes rincões deste país². Para a educação, pelo menos no que tange à legislação, não deve haver fronteiras econômicas, políticas e sociais. Ou seja, todos têm por direito constitucional fundamental a garantia plena de usufruir das atividades escolares.

Um dos instrumentos da educação que garante o entendimento generalizado deste passado pré-1500³ (Pré-Cabralino ou Pré-Colonial) são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) do Ministério da Educação (MEC). A intenção dos PCNs é de nortear a educação brasileira e indicar uma base curricular que deveria superar a fragmentação do conhecimento transmitido no âmbito da educação escolar. Um dos itens presentes neste documento trata-se dos sítios arqueológicos e como os mesmos podem ser utilizados no processo educativo da disciplina de História.

Em consonância ao PCN, o Governo Federal disponibiliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem como tarefa principal nortear os professores a escolherem os livros didáticos que mais se aproximam ao Plano Político Pedagógico da escola pública. Após escolhidos, os livros são adquiridos e distribuídos às escolas por meio do Governo Federal.

² Na Constituição Federal brasileira, em seu artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No artigo 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

³ Nos próximos capítulos trataremos especificamente dos problemas etnocêntricos vinculados ao termo “Pré-História”. No entanto, utilizaremos os termos: período Pré-Colonial, período Pré-1500, período Pré-Cabralino.

O PNLD do ano de 2011 é o que está em vigor desde o início desta pesquisa. Desta maneira, a fim de visualizarmos os dados que as crianças brasileiras, do ensino público, estão acessando em seus livros didáticos do 6ª ano do Ensino Fundamental, demos início a uma análise que englobasse os conteúdos vinculados à anterioridade do ano 1500, ou seja, o período Pré-Colonial brasileiro.

O panorama sobre a história da educação em nosso país evidencia que o fenômeno educativo não pode ser separado do restante da sociedade. A educação acompanha o que existe de projeto de nação, nesse sentido, nos questionamos qual seria o projeto de nação para o Brasil hoje. Dito de forma mais coerente com a proposta desta dissertação, levantamos o seguinte questionamento: **os livros aprovados pelo PNLD 2011 contemplam a totalidade das informações necessárias, elencadas pelos profissionais da arqueologia, no que tange as ocupações por todo o território nacional?** A resposta a esta questão nos ajuda a desvelar os projetos de construção de identidades presentes na educação.

Ao total, seis das dezesseis obras didáticas de História, destinadas ao 6º ano do Ensino Fundamental passaram pelo crivo da pesquisa. A escolha do material, objeto de estudo, ocorreu de forma a eleger o livro mais vendido de cada uma das seis editoras que tiveram suas obras aprovadas pelo PNLD, o que representa o total de 81,34% de todas as unidades didáticas comercializadas.

A amostragem se justifica, pois acreditamos que por mais que haja mais de um livro por editora, existe uma “lógica editorial”, fazendo com que ocorra uma semelhança na abordagem entre os livros de uma mesma editora. Assim, ao elencarmos o livro mais vendido, acreditamos que este livro representará os demais da própria editora.

Assim, temos que a delimitação da pesquisa ocorreu no seguinte ordenamento:

- I) Livros de História aprovados pelo PNLD 2011 destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental;

II) Os livros mais vendidos por cada uma das seis editoras aprovadas pelo PNLD 2011, totalizando, naturalmente, seis livros didáticos;

III) Capítulos e páginas que tratam sobre o período pré-colonial brasileiro.

Como referencial teórico, temos que se a ideologia dominante funciona a mascarar os interesses reais de exploração, a fim de manter o projeto societário de classe, além de negar a história dos vencidos, esta pesquisa tem como **objetivo geral** verificar as lacunas apresentadas nos livros didáticos que negam o passado daqueles que foram exterminados/eliminados com a invasão europeia e o processo de colonização que se seguiu.

Como método de pesquisa utilizamos o materialismo histórico-dialético, na busca do conhecimento da realidade, ou seja, da realidade identificável e materializada nas páginas dos livros didáticos. A tomada do materialismo histórico-dialético baseou-se no princípio da contradição existente naquilo que é proclamado e o que, de fato, é exibido nos livros didáticos. Assim, foi realizado um movimento partindo do empírico (o que se encontra exposto nos livros), produzidos dentro de uma realidade material marcada pelos antagonismos de classe, para atingir ao concreto (qual o significado real dos dados apresentados nos livros didáticos).

Neste sentido, compreendendo a abordagem exposta por Marx e Engels (2007), temos que “a observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção” (MARX & ENGELS, 2007, p. 93).

Desta forma, dialogamos entre as contradições e lacunas existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e os livros didáticos desta mesma ciência aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2011. O diálogo se restringiu nas contradições entre a formação da identidade nacional (abordada no PCN) e a omissão de dados regionais/estaduais do período pré-colonial nos livros didáticos.

Na sequência, foram criados temas a serem analisados, formados a partir do quadro teórico arqueológico que direciona esta pesquisa (PROUS, 1997; FUNARI &

NOELLI, 2005; PALLESTRINI & MORAIS, 1982; NEVES, 1999; ETCHEVARNE, 1999; MARTIN, 2008; OLIVEIRA & VIANA, 1999; MORAIS, 1999; NEVES, 2002; PROUS, 2007 e GUIDÓN, 2007).

Diante do referencial teórico e da revisão bibliográfica de arqueologia, os temas procuraram formar um quadro geral da ocupação humana durante período pré-colonial brasileiro e verificar as lacunas presentes na produção didática presente nas obras analisadas.

Isto posto, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Verificar se os livros didáticos atendem ao que é proclamado nos PCNs de História;
- b) Avaliar se os livros pesquisados estão em consonância com a produção científica no campo da arqueologia;
- c) Verificar se os livros atendem à Legislação do Patrimônio Arqueológico como bem da União;
- d) Identificar se o etnocentrismo ainda se faz presente nos livros didáticos avaliados.
- e) Verificar se os livros didáticos ainda reproduzem os dados explorados pela mídia.

Por fim, lembramos que o PNL D é parte de uma política pública de ensino, em que o erário federal é investido na sua execução. De posse dos dados obtidos pelas análises, dialogaremos sobre como este “projeto de identidade” é efetivado por meio do sistema educacional. Assim, entendemos que este estudo contempla a linha de pesquisa a qual estamos vinculados: **Políticas e gestão educacional**.

Estrutura da dissertação

Para melhor análise do objeto, esta dissertação está organizada da seguinte forma: na Seção 1, detalhamos o que é a Arqueologia, qual sua importância social e como ela corrobora na formação contínua e dinâmica da identidade nacional. Sem desassociar à prática educativa, também discutimos sobre a Educação Cultural e a previsão da Arqueologia na Educação Básica brasileira.

À Seção 2, destinamos a discussão sobre o objeto de pesquisa: o livro didático. Inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica, arrolando sobre as conclusões que os pesquisadores (LIMA & SILVA, 1999; TELLES, 1984; VASCONCELLOS, 1994; VASCONCELLOS, 2000; LEITE, 1994; QUAIST, 2000; RODRIGUES & MARINOCI, 2004; JUSTAMAND, 2004 e DUARTE, 2009) obtiveram quando analisaram sobre o tempo Pré-1500 nos livros didáticos de diferentes épocas.

A análise propriamente dita será descrita na Seção 3. Nela, constarão as informações dos livros didáticos no que tange à era Pré-Colonial do Brasil. A análise será seguida de observações sobre a presença ou ausência dos temas arqueológicos necessários para o conhecimento do passado pré-colonial, temas estes apontados por diversos arqueólogos estudiosos do Brasil (PROUS, 1997; FUNARI & NOELLI, 2005; PALLESTRINI & MORAIS, 1982; NEVES, 1999; ETCHEVARNE, 1999; MARTIN, 2008; OLIVEIRA & VIANA, 1999; MORAIS, 1999; NEVES, 2002; PROUS, 2007 e GUIDÓN, 2007).

Na Seção 4 serão expostos os dados conclusivos alcançados, apresentando se os livros didáticos possuem os apontamentos elencados pelo PCN para a formação de identidade nacional e o sentimento de pertinência ao país.

Exposta a estrutura da dissertação apresentada por ora, dividida nas quatro seções supramencionadas, partiremos para as questões pertinentes à arqueologia e à educação no Brasil.

2 ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.1 ARQUEOLOGIA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO

A Arqueologia compreende o estudo das sociedades do passado por meio dos vestígios materiais por elas deixados, visando perceber os seus modos de vida. Os estudos podem ser relativos a épocas diferentes, desde os tempos mais remotos dos seres humanos (surgimento da espécie humana) até períodos mais recentes. Tal ciência estuda a cultura material composta pelo trabalho humano, além das alterações humanas no meio ambiente. Assim, consideram-se vestígios arqueológicos tanto os objetos produzidos e utilizados em diversos contextos sociais, bem como as mudanças ambientais deixadas pelos grupos humanos ao ocuparem dada região (MAE, 2008).

A Arqueologia, em tempos mais recentes, foi dividida em dois períodos de pesquisa: pré-colonial e histórica. Por pré-colonial entende-se como o estudo arqueológico do período que antecede ao relato escrito, ou seja, a própria “História”⁴. É consensual de que o período pré-colonial, para a arqueologia, tem variação entre os países, sendo o marco final o advento da escrita. Dessa forma, no Brasil, o período pré-colonial pertence a todo o tempo anterior a 1500 d.C., ano esse em que os europeus aportaram no “novo mundo”, introduziram a escrita europeia e deram início ao período histórico no Brasil (PALLESTRINI e MORAIS, 1982). Já o período histórico e o consequente estudo da Arqueologia Histórica referem-se ao momento da inserção dos europeus ao solo brasileiro até os dias atuais. Ou seja, a Arqueologia Histórica é o estudo dos aspectos materiais (a partir do período colonial

⁴ Esses termos foram criados dentro da ciência arqueológica simplesmente para existirem marcos temporais que conduzam e caracterizam a pesquisa. De maneira alguma a arqueologia desconhece o passado humano anterior ao ano de 1500.

no Brasil, no pós 1500 d.C), “culturais e sociais concretos, dos efeitos do mercantilismo e do capitalismo originário da Europa no século XV e ainda em ação” (ORSER JR., 1992, p. 131).

A importância crucial da Arqueologia no contexto social é que ela é, dentre poucas ciências, capaz de atingir campos de estudos não alcançáveis por outras atividades científicas. O período pré-colonial, por exemplo, por consistir em uma temporalidade antes do invento da escrita, faz com que as pesquisas arqueológicas sejam meios eficazes de se entender momentos pretéritos.

A validade da Arqueologia para a sociedade dá-se no sentido que toda a ocupação anterior à vinda do Europeu, em uma época da qual não há documentação escrita, seja possível de reconhecimento através dessa ciência. A valorização do Patrimônio Cultural pré-colonial ocorre graças à Arqueologia e aos seus resultados científicos.

Entretanto, em períodos históricos (considerando a chegada dos europeus), esta ciência também possui sua importância indiscutível, a partir do momento em que concede vozes aos “mudos” que a história dos vencedores impôs, assim sendo, os marginalizados pela história conseguem “reviver” na sociedade atual através das pesquisas e conclusões arqueológicas. Um bom exemplo é exposto por Corzo (2009), o qual cita que por meio da arqueologia histórica, nos últimos 10 anos, foi possível avançar no conhecimento das “condições de vida das massas escravizadas e dos componentes africanos como parte do estudo das plantações escravistas e do capitalismo industrial na América” (CORZO, 2009, p. 45).

Hilbert (2006) expõe que o arqueólogo (e a arqueologia como ciência) possui o compromisso social de reorganizar o passado, contando histórias válidas, úteis, tentando responder às necessidades dos cidadãos. Tais respostas devem estabelecer representatividade na compreensão das pessoas, consolando-as e ajudando-as a entender suas tragédias, derrotas e vitórias.

Na América latina há um aumento no número de arqueólogos engajados em ações comunitárias. Lidamos com movimentos étnicos/políticos relacionados a um quilombo, posseiros e crianças em idade escolar vivendo perto de sambaquis e com pessoas

desaparecidas escavadas por arqueólogos. A evidência de sítios de fugitivos tem mostrado que a cerâmica usada no quilombo tinha várias origens, causando variadas reações em diferentes públicos não especializados. Em Joinville, pessoas pobres habitando áreas ao redor de sambaquis são envolvidas em programas museológicos para reunir heranças oficiais e simples. No Rio de Janeiro, os vestígios de pessoas desaparecidas foram tratados pelo arqueólogo, com quem parentes daquelas pessoas estiveram em estreito contato (FUNARI, OLIVEIRA & TAMANINI, 2009. P. 105).

Não sendo a única, mas uma das ferramentas que corroboram no entendimento da gênese do passado histórico americano, a Arqueologia possui relevância imprescindível na compreensão da identidade cultural do Brasil e, pormenor, do seu povo. Segundo Funari (2001), os monumentos históricos e arqueológicos são portadores importantes de mensagens, sendo utilizados pelos atores sociais para que haja a produção de significados, especialmente visando materializar conceitos relativos à identidade nacional e diferença étnica. Ainda nesse raciocínio, Joachim Hermann (apud FUNARI, 2001) sugere que a consciência histórica é relacionada com os monumentos arquitetônicos e arqueológicos, os quais constituem marcos relevantes na transmissão e compreensão da consciência histórica.

Por Identidade Cultural tem-se o processo de construção dos significados, considerando os mesmos baseados em atributos culturais ou atributos culturais inter-relacionados. Essa construção vale-se da matéria-prima fornecida pela história, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, além da memória coletiva. De acordo com Castells (2008), a construção social da identidade ocorre em contextos marcados por relações de poder, dividindo-as em: a) Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; b) identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posição desvalorizada e c) Identidade de projeto: quando os atores sociais utilizam-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, construindo uma nova identidade cultural capaz de redefinir sua posição na sociedade.

Em suma, Identidade Cultural é o imaginário coletivo formado quase que exclusivamente pela memória, em que o indivíduo ao analisar os fatores culturais, vê-se dentro desse sistema de Identidade, colocando-se como formador e sendo representado através da mesma. Entretanto, tal Identidade não possui caráter

estático, fechado às demais influências exteriores. Como forma de manutenção e até resistência cultural, essa Identidade mostra-se dinâmica, num longo processo de adaptação. Por possuir esse caráter adaptável, a Identidade Cultural, resultado da memória coletiva, representa o sentimento de pertencimento de um grupo possuidor de um passado em comum, comungando patrimônios materiais e imateriais. “No momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo.” (HALBWACHS, 2006, p. 108).

Meneses (2004) salienta que o suporte da identidade é a memória, sendo esta o “mecanismo de retenção de informação, conhecimento, experiência, quer em nível individual, quer social e, por isso mesmo, é eixo de atribuições, que articula, categoriza os aspectos multiformes da realidade, dando-lhes lógica e inteligibilidade” (MENESES, 2004, p. 183).

De acordo com Hall (2004), quando nos projetamos nas identidades culturais, “ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós” (HALL, 2004, p. 12), há a contribuição no sentido de alinhar os nossos sentimentos de ordem subjetiva com os lugares objetivos que ocupamos no mundo cultural e social.

Hall (2004) aborda que no mundo moderno, as culturas nacionais constituem como uma das principais formas de identidade cultural e assevera que quando as culturas nacionais produzem sentidos sobre a nação, sentidos estes que podemos nos identificar, há a construção das identidades. Destarte, conforme Gellner (apud HALL, 2004, p. 48), o sujeito sem um sentimento de identificação nacional experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva.

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2004, p. 49).

Afirmar que toda sociedade possui cultura é irrepreensível, pois os costumes sociais atestam as diferenças. Ao identificar-se com a ideologia local, o indivíduo sente-se, de alguma forma, obrigado a uma busca contínua para resguardar tais valores. Quando não ocorre essa identificação, entre indivíduo e patrimônio, alguns

problemas sociais podem suceder (FARIA e WOORTMANN, 2009), levando à descaracterização da identidade cultural e desvalorização do patrimônio.

Sabe-se que todas as sociedades possuem cultura. Nenhum indivíduo humano é desprovido desta, a não ser que não tenha tido contato com outros pares ou não teve iniciada a endoculturação (processo ao qual inicia-se com o nascedouro do indivíduo e se encerra com sua morte). Conforme Marconi e Persotto (2010), “cada indivíduo adquire as crenças, o comportamento, os modos de vida da sociedade em que pertence. Ninguém aprende, todavia, toda a cultura, mas está condicionado a certos aspectos particulares da transmissão de seu grupo.” (MARCONI & PERSOTTO, 2010, p. 47). Em suma, qualquer humano está apto a tomar para si qualquer cultura existente na face da terra.

O primeiro antropólogo a formular o conceito de cultura foi Edward B. Tylor (1871), entendendo que “cultura é aquele todo complexo que inclui conhecimento, as crenças, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (In Kahn apud MARCONI E PERSOTTO, 2010).

Para Ralph Linton (1936), a cultura em qualquer sociedade trata-se da “soma total de ideias, reações emocionais condicionadas a padrões de comportamento habitual que seus membros adquiriram por meio da instrução ou imitação”. Já Franz Boas definia a cultura como a “totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam o comportamento dos indivíduos que compõem um grupo social”. Herkovitis (1948) entende cultura como “a parte do ambiente feito para o homem” (idem, 2010).

Bosi (1998) define cultura como sendo:

O conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. **A educação é o momento institucional marcado do processo.** (BOSI, 1998, p. 16). [grifo nosso]

Portanto, a essência da cultura, de forma geral, consiste em ideias (línguas, arte, mitologia, etc.), abstrações (tudo que é imaterial), e em comportamento (modos

de agir, atitudes e reações). Para muitos antropólogos, a cultura consiste no comportamento aprendido, visto que a ação instintiva é inerente aos animais, aos selvagens. Reflexos e atos instintivos não se tratam de elementos culturais, mas sim de comportamentos predeterminados biologicamente (MARCONI & PERSOTTO, 2010).

Ao tratar sobre a *cultura brasileira*, Bosi (1998) chama atenção para a não existência de uma unidade ou uniformidade. Para isso, devemos pensar no plural, pensar nas *culturas brasileiras*.

Talvez se possa falar em *cultura bororo* ou *cultura nhambiquara* tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea (BOSI, 1998, p. 308).

Nesse ponto há o encontro entre o pensamento de Bosi (1998) e de Hall (2004), onde este, ao utilizar dos argumentos de Ernest Lacau (apud HALL, 2004) evidencia que:

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela “diferença”, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.

Ainda sobre Bosi (1998), aprofundando suas discussões sobre cultura brasileira, o autor detalha que se por cultura entendemos como uma herança de valores e objetos, todos compartilhados por um grupo coeso, assim:

Poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. (idem, 1998, p. 309)

Quanto à cultura e educação, Saviani (1995) esclarece que ambas tornam o homem mais humano, afastando-o da barbárie. Assim,

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir (SAVIANI, 1995, p. 7).

Em paralelo aos antropólogos e suas definições culturais, os arqueólogos reconhecem a existência desta imaterialidade, porém, adicionam o resultado material que dessa provém. A cultura material é um fator resultante da vivência humana, fruto de sua racionalidade e resultado das transformações ocorridas no meio ambiente pelo ser humano, ou seja, trata-se do conjunto “resultante de artefatos produzidos ou simplesmente utilizados pelo homem, bem como os locais que transformavam para habitar [...]” (FUNARI & NOELLI, 2005, p. 20).

Dito isto, observando a atualidade, para que haja a aproximação a essa cultura, seguido de assimilação, transmissão e reprodução, é necessário que existam meios que garantam o acesso do indivíduo, e da comunidade, à cultura e vice-versa. O acesso à culturalidade, seja material ou imaterial, está presente no artigo 215 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), onde tem-se que é dever do Estado garantir o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes culturais da nação, além de apoiar e incentivar a difusão das manifestações culturais.

Seguido do artigo 216, da mesma Constituição, complementa-se que a formação dos patrimônios culturais do Brasil compreende os bens de natureza material e imaterial, portadores de referência à identidade, cabendo ao poder público, apoiado pela comunidade, promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, ou seja, além de socialmente amparada, a proteção da identidade cultural do Brasil apresenta-se defendida por Lei, constante na Lei Maior como algo a ser protegido e promovido pelo Estado e pela comunidade.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO CULTURAL

Um ponto a ser lembrado quanto à Educação e Cultura são os conceitos antropológicos discutidos por Paulo Freire. Para o educador, a cultura é um tema indispensável em qualquer que seja o contexto de ensino e argumenta que, ao discutirem a cultura, os indivíduos se descobrem na própria. A completar, para Freire (1996), “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p.23).

Assim, segundo a escola “freiriana” de educação, o patrimônio cultural torna-se um elemento de “alfabetização cultural”, tanto aqueles que representam as manifestações eruditas ou as populares (SILVEIRA e BEZERRA, 2007)⁵⁵, sendo plausível a utilização da cultura como ferramenta de uso primário na prática educacional.

A complementar, entende-se que tal “alfabetização cultural” possibilita ao cidadão fazer a análise do mundo que o cerca, facultando a compreensão do universo sociocultural e da sua própria trajetória histórico-temporal. “Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (HORTA,GRUNBERG & MONTEIRO, 1999, p. 06).

Para Freire, o que alinha ao nosso entendimento, quando o indivíduo assume a capacidade de problematizar a realidade, o mesmo torna-se ator histórico e se entende como sujeito na construção da própria identidade. Diante disso, o indivíduo cria barreiras contra as demais invasões culturais, pois a não assunção das identidades culturais expõe para a invasão de uma identidade forjada pelos

⁵⁵ Cabe ponderar que no texto citado os autores informam que “Nosso propósito não é o de discutir as ideias de Freire, mas mostrar que a visão de uma prática educativa fundamentada na cultura não surge com a Educação Patrimonial.” (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 82)

dominantes, homogeneizando as diferenças já existentes. Entende-se que é preciso lutar contra a espoliação da memória, é preciso lutar contra a invasão cultural (ALMEIDA, 2003).

Destarte, nosso referencial teórico em Educação é aquele que, acordado à Saviani (1981), a escola⁶ não deve ser vista apenas como um objeto a ser analisado, sem uma postura crítica. A escola é uma instituição que, de determinado modo histórico, contribuiu ou ainda contribui para a marginalidade social.

É fundamental esclarecer que o sentido de marginalidade para Saviani (1981) trata-se da posição marginal que o alunado se encontra em relação à sociedade, ou seja, o aluno se mantém à margem do seio social. Nesse contexto, Saviani não interpreta a questão da marginalidade como estar fora da lei ou pertencer à bandidagem, mas sim estar afastado dos centros sociais.

Desse modo, o referencial teórico que norteou esta pesquisa trata-se daquele em que Saviani (1981) é o seu maior representante: a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao examinar e criticar a educação em uma sociedade capitalista, esta teoria considera a escola como instituição articulada à sociedade. Sua função social é a de ensinar os conhecimentos produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade, propiciando a transferência do senso considerado comum a uma consciência tida como filosófica.

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2005, p. 36)

A Pedagogia Histórico-Crítica procura lutar contra a marginalidade através do esforço para garantir um ensino de qualidade para os trabalhadores, dando, tal teoria, a substância concreta para evitar que a educação seja apropriada e articulada pelos interesses dos dominantes. Enfim, por Pedagogia Histórico-Crítica

⁶ No sentido exposto por “escola” pretende-se esclarecer todo o contexto escolar, nesse sentido, os livros didáticos são produtos e sujeitos dessa escola.

entende-se que é a “luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1981, p. 31).

Neste sentido, em nossa pesquisa entendemos que os processos educativos devem priorizar ao alunado aqueles conhecimentos sistematizados pela humanidade, indo para além daquilo que é o senso comum. Deste modo, podemos abarcar também a gênese dos excluídos, dando voz àqueles silenciados pelas camadas opressoras.

2.2.1 A Arqueologia na educação básica brasileira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) constituem um referencial para a educação no ensino no Brasil. A função pretendida de tais Parâmetros é de orientar e garantir a coerência do sistema educacional brasileiro, socializando discussões, primordialmente àqueles docentes que se encontram mais isolados da produção pedagógica atual (PCN, 1997, p. 13).

O PCN, por ser flexível, não almeja um modelo curricular único, homogêneo e impositivo. Ele procura o respeito à diversidade sociocultural das diferentes regiões do Brasil, reconhecendo a autonomia dos professores e das demais equipes pedagógicas. Dessa maneira, os Parâmetros tentam apenas nortear o sistema educativo, facultando às escolas a decisão dos currículos e dos programas educacionais.

A pretensão de se alcançar por meio do PCN seria a de que o sistema educacional do País pudesse ser organizado, garantindo que fossem respeitadas as diversidades regionais, culturais, étnicas e políticas. Assim, a educação poderia atuar no processo de construção da cidadania, por meio dos princípios democráticos⁷, levando à igualdade de direitos entre os cidadãos, implicando ao

⁷ Cabe-nos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), onde temos que:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1997, p. 12).

acesso dos bens públicos que são reconhecidos como socialmente relevantes (PCN, 1997).

No entanto, o conjunto de parâmetros propostos para o ensino não foi acompanhado de medidas para sua efetivação material. Apesar de considerarmos que as atuais proposições do MEC tenham avançado em determinadas regiões, a forma imediatista e sem recursos necessários (capacitação dos professores, condições de trabalho, carga horária e material didático inadequado) eliminam a possibilidade de êxito real.

Quanto ao Ensino Fundamental, o PCN foi dividido em duas partes, sendo a primeira prevista para o 1º ao 5º ano e a segunda para o 6º ao 9º ano. A primeira, dividida em 10 volumes, objetiva estabelecer uma referência curricular, apoiando a revisão/elaboração da proposta dos currículos das escolas. A segunda, também dividida em 10 volumes, porém com a inserção dos Temas Transversais, estabelece uma base nacional comum aos currículos, servindo de eixo norteador na revisão/elaboração da proposta curricular das escolas.

Na primeira parte, tem-se uma fusão entre História e Geografia, sendo que, na segunda, cada ciência corresponde a um volume, ou seja, tanto História e Geografia encontram-se isoladas, cada qual com seu volume correspondente.

Nos PCNs estão previstos para o Ensino Fundamental os Temas Transversais que são caminhos convergentes para os diálogos relacionados ao Patrimônio Cultural, abrindo espaço para estudos da Arqueologia nas escolas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê para os alunos um ensino diversificado, voltado para características regionais de cada cultura.

Vale salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos tenham a capacidade de conhecer as características fundamentais do país, possibilitando construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal. O conhecimento e a valorização do patrimônio sociocultural também são previstos, bem como os aspectos socioculturais de outros povos (PCN HISTÓRIA, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos de ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e **culturais** como meio para construir progressivamente a noção de **identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país**;
- conhecer e valorizar a **pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (PCN HISTÓRIA, 1998, p. 07). [grifo nosso]

Encontrando às ideias da Teoria Histórico-Crítica, o próprio PCN de História detalha a importância do alunado em “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN HISTÓRIA, 1998).

Ao atentarmos ao PCN de História do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), veremos que seu escopo fundamental prevê

O apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e **seleção de materiais didáticos** e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (PCN HISTÓRIA, MEC, 1998) [grifo nosso].

Cabe ressaltar que nos parece ser uma difícil tarefa encontrar no âmbito das escolas a concretização desse ideal. Dessa forma, podemos verificar uma defasagem entre os ideais presentes nos PCNs e a realidade material do “chão da escola”.

Para o terceiro ciclo (6º e 7º ano) é proposto o eixo temático “História das relações sociais, da **cultura** e do trabalho”, que se desdobra nos dois subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”.

O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. Entre muitas possibilidades, podem ser trabalhadas questões pertinentes aos **recursos naturais, às matérias-primas e à produção de alimentos, vestimentas, utensílios e ferramentas, aos mitos sobre a origem do mundo e do homem**, às relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais, às explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da

natureza na arte, ao tipo de propriedade e uso da terra, aos patrimônios ambientais, às relações entre a natureza e as atividades de lazer (PCN HISTÓRIA, MEC, 1998) [grifo nosso].

O segundo subtema sugere estudos sobre como as sociedades se mantiveram, em diferentes épocas, suas relações de trabalho e como se ordenavam as divisões de trabalho entre indivíduos e grupos. Neste sentido, diferentes formas de trabalho podem ser analisadas, indo desde o trabalho comunitário até o servil e escravo.

Diante das inúmeras possibilidades de conteúdo, o PCH HISTÓRIA (1998) expõe algumas referências visando problematizar a realidade atual para a identificação de problemas para estudo em dimensões históricas:

1 – As relações sociais, a natureza e a terra;

1.1 – Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira;

1.1.1 – Primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;

1.1.2 – Técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza, matérias-primas e a indústria;

1.2 – Relação entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje⁸;

1.2.1 – Primeiros povos no continente americano; povos coletores e caçadores, povos ceramistas, pescadores e agrícolas; a criação de animais.

1.2.2 – A natureza dos mitos, nos ritos e na religião; ciclos naturais e calendários.

1.3 – Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos;

1.3.1 – Mitos de origem do mundo e do homem; a natureza nos mitos, ritos e na religião, religiosidade, deuses zoomorfos, divindades femininas e masculinas e valores sobre a vida e a morte. Relações entre ciclos naturais, organizações culturais e econômicas e calendários.

⁸ Chama-se atenção para este documento do Governo Federal, em que nenhum momento referencia-se às comunidades étnicas que viveram no Brasil pré-colonial, porém, o mesmo faz referência aprofundada sobre outros povos americanos, sendo: “Podem ser culturas como as equatorianas (Valdívia, Chorrera, Manteaço e Milagro), a Barrancóide na Venezuela oriental, as colombianas (Santo Agostinho, Chibchas, Tairona, Paez e Guambinos), as peruanas (Chavin, Paracas, Nazca, Mochica, Huari, Chimú, Inca e Amuesha), a de Tiahuanaco nos limites do Peru com a Bolívia, de Valiserrana e de Aguada do noroeste da Argentina, as da América Central (Olmeca, Maia, Teotihuacán, Zapoteca, Tolteca e Asteca), as culturas nativas da Bolívia (Chimano) e do Chile (Araucan e Maput), as da América do Norte (Navajo, Cherokee, Sioux e outros) etc.”.

1.3.2 – *Origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente,*

2 – *As relações de trabalho*

2.1 – *Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos;*

2.1.1 – *produção de alimentos e utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas.*

2.1.2 – *Escravidão e servidão entre os antigos povos americanos;*

2.2 – *Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo;*

2.2.1 – *Caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente, artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; (PCN HISTÓRIA, MEC, 1998, p.57-61). [grifo nosso]*

Evidencia-se que as possibilidades supracitadas estão inteiramente relacionadas a esse tema por ora apresentado, entretanto, dentre tantos outros, o documento do MEC aborda claramente que o professor não deve se ater em estudar todos e/ou somente os subtemas apresentados, devendo haver uma seleção para que o aluno possa questionar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual (PCH HISTÓRIA, 1998).

No quesito “Orientações e Métodos Didáticos” os Parâmetros abordam que é papel do professor a criação de situações de aprendizado onde o alunado estabeleça relações entre o presente e o passado, exemplificando com a possibilidade de trabalhar com documentos variados como: sítios arqueológicos, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, e outros.

Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas:

[...]

- **trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos**, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes (PCH HISTÓRIA, 1998, p.77). [grifo nosso]

Apesar de reconhecermos positivamente a orientação acima citada, questionamos: qual a disponibilidade material para a realização desse tipo de trabalho? É coerente o Estado, através do MEC, direcionar a responsabilidade ou “o

papel” ao professor para criar estas situações aprendizado sem as estruturas de trabalho adequadas na escola?

Dando continuidade as citações sobre a arqueologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento faz referência às fontes documentais, indo além das usuais fontes textuais. Exemplificando por intermédio de casos sobre desenhos em peças de cerâmica e interrogando qual ação tomar caso os registros textuais não coincidam com as fontes arqueológicas, o Ministério da Educação elucida a necessidade que houve de uma aproximação entre historiadores, antropólogos, linguistas e **arqueólogos**.

Abordando sobre a necessidade de visitas a museus, exposições e **sítios arqueológicos**, o Governo Federal, representado diretamente pelo MEC, reconhece a importância para a formação intelectual dos alunos a tomada de conhecimento e vivência destes juntos ao Patrimônio Arqueológico, corroborando na sua preservação e divulgação.

Nas visitas a museus, exposições e **sítios arqueológicos** é relevante considerar que eles são espaços de preservação e divulgação da memória. Nesse particular, é possível desenvolver com os alunos debates sobre a importância e o significado sociais dos museus e das exposições no cotidiano da população, na formação de identidades, na sua formação cultural e educacional - formação essa que ocorre em momentos de passeios e lazer (PCH HISTÓRIA, 1998, p. 91). [grifo nosso]

Cabe-nos interpretar que o PCN – História atina a relevância científica, social e educacional da ciência arqueológica para o desenvolvimento de cidadãos conhecedores e atores na formação da identidade nacional. Os dizeres elucidam a relevância do Patrimônio Arqueológico para a História do Brasil e para a cultura brasileira:

Deve-se, portanto, debater o fato de que esses locais são espaços de pesquisa, de produção de conhecimento. Os alunos podem conhecer e estudar processos de preservação, conservação [...] E podem conhecer, como é o caso dos **sítios arqueológicos**, lugares originais onde foram encontrados muitos dos objetos históricos que estão nos museus, os processos de pesquisa e de escavação (PCH HISTÓRIA, 1998, p. 92).[grifo nosso]

Diante do proclamado nos documentos oficiais, cabe ressaltar a existência de problemas relacionados às carências materiais que impedem inúmeras escolas de frequentarem esses espaços. Além das dificuldades econômicas, é importante acrescentar que, como processo, as ações em tornos de museus e sítios arqueológicos não podem esgotar-se em si mesmas, na mera visita de alunos. Portanto, requer a existência de professores preparados para desenvolver o trabalho pedagógico adequado para atingir, por meio da interpretação e uso do patrimônio cultural, as finalidades do processo educativo.

2.2.2 A gênese do livro didático de história no Brasil

Partimos de uma definição de livro didático como um material impresso, organizado a partir de um sistema de referência que é produzido socialmente, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o livro didático deve ser compreendido como uma parte da história cultural envolvendo diferentes sujeitos: autor (es), editor, professores e alunos.

É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

De acordo com Bittencourt (2004), até o final do século XIX, momento em que as escolas da rede primária sofreram crescimento no Brasil, os livros didáticos eram direcionados somente para os docentes, pois eram essenciais para a preparação das aulas e seu uso era tido como algo fundamental.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas

curriculares e no conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Acrescentaríamos que em linhas gerais, o livro didático deve ser entendido em seu processo de produção, distribuição e consumo. Em outras palavras, não podemos compreendê-lo de forma abstrata ou neutra, distanciando do cenário histórico que fora concebido.

Por muitos anos, conhecer os dados, ou seja, “saber a matéria”, compreendia o ato de decorar o texto do livro, o qual era sempre repetido oralmente ou por escrita (KANASHIRO, 2008).

Conforme os apontamentos de Freitag (1989), o livro didático no Brasil não possui uma história própria, pois, tendo sua criação de forma desordenada, visto que uma série de decretos e leis foram estabelecidas, acabou não havendo a participação de outros setores da sociedade que são fundamentais para o processo educativo.

Batista (apud KREUTZ, 2005) aborda que até meados dos oitocentos, os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, provavelmente, haviam sido produzidos em contextos não-brasileiros. “Tratava-se de livros importados de Portugal. A gradativa institucionalização da escola e de produção de material didático fez-se mais perceptível a partir da segunda metade do século XIX” (BATISTA apud KREUTZ, 2005, p. 158).

Na década de 1930, mais precisamente em 1938, iniciaram no Brasil as primeiras políticas direcionadas aos Livros Didáticos, recebendo apoio do Instituto Nacional do Livro⁹ (INL), visando o crescimento da produção dos livros no país e sua legitimação pela sociedade. A partir de então, em razão da necessidade, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (ANANIAS, 2008).

Além de uma orquestração político-ideológica, o incentivo ao livro didático no Brasil, na década de 1930, relaciona-se com as implicações da Revolução de 30,

⁹ Em 1929 o Governo Federal criou o INL com o objetivo de que o órgão legislasse sobre as políticas do livro didático.

tornando possível uma competição entre o mercado livreiro do país com os demais mercados (SANTANNA e BETTINI, 2009).

No entanto, o livro didático foi objeto da política governamental de forma mais sistemática apenas a partir da década de 1930. Para Guy de Holanda (apud Freitag, 1987) o livro didático nacional é uma consequência direta da Revolução de 1930. Segundo esse autor, a queda da moeda nacional, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provado pela crise mundial, permitiu que o livro didático brasileiro, antes mais caro que o impresso no exterior, competisse com o mesmo (KREUTZ, 2005, p. 158).

Na década seguinte, em 1940, o Governo Federal consolidou uma legislação quanto a produção dos Livros Didáticos (Decreto-Lei nº8460/45), normatizando sua utilização e importação (ANANIAS, 2008).

Anos depois, na ditadura civil-militar (1964-1985), houve um enorme retrocesso quando os livros didáticos passaram a ser administrados a partir do acordo entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. O acordo ficou conhecido como MEC/USAID e teve duração entre 1965 até 1976. Nesse período, os livros didáticos tornaram-se descartáveis, pois eram formulados novamente a cada ano letivo (SOARES, 2011). Durante o acordo Brasil-EUA, foram distribuídos, ao longo de três anos, mais de 50 milhões de livros escolares, todos elaborados, ilustrados, editorados e publicados pelos norte-americanos (LIMA e SILVA, 1999).

Esses livros, coloridos, atraentes, com forte apelo visual, porém bastante questionáveis do ponto de vista pedagógico, inauguraram a era dos livros descartáveis, reduzidos a objetos de consumo imediato, com o livro-texto não raro servindo simultaneamente como livro de exercícios (idem, 1999).

Notamos que a influência dos interesses americanos na questão educacional era ainda maior quando entendemos que além da produção dos livros, os EUA eram responsáveis pela assessoria técnica para o planejamento pedagógico, influenciando todo o sistema educacional no Brasil por longos anos.

A compreensão da perspectiva política que norteou a educação no Brasil durante a ditadura deve vincular-se ao contexto histórico do momento. Naquele cenário, o regime militar foi a resposta da burguesia para a ascensão dos

movimentos populares. Nesse sentido, a produção dos livros didáticos, bem como toda política educacional, constituía-se em uma estratégia de hegemonia, pois além da repressão, era necessária a construção de um consenso social em torno do regime.

A influência norte-americana deu-se também no campo curricular, aproximando-o ao modelo norte-americano e afastando-se do francês, ou seja, excluindo ciências como a História e a Geografia e mesclando-as em Estudos Sociais. Nesse momento, a matéria História foi reduzida (idem, 1999), denotando o interesse político em não viabilizar certos temas educacionais ao alunado da época.

Lima e Silva (1999) expõem que apenas na década de 1980, ao fim da ditadura militar no Brasil, é que houve o retorno ao modelo europeu de educação. Nesse momento, devido a inúmeros desgastes, o professor passou a decidir quais os livros didáticos fariam parte do processo educativo da escola. Nesse período do pós-militarismo, os Livros Didáticos se apresentavam com uma série de problemas, fruto também do privilégio (ou monopólio) exercido por certos autores e editoras, favorecendo completamente a estes.

Na década de 1990 houve um aumento na demanda dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo o mesmo gerenciado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Esses parâmetros, que constituem uma referência para a montagem de currículos e que fatalmente influenciarão o mercado editorial, **vêm sendo construídos com a colaboração de consultores chamados individualmente pelo governo, sem critérios claramente definidos e sem que associações profissionais sejam consultadas.** (LIMA e SILVA, 1999). [grifo nosso]

Os dizeres de Lima e Silva (1999), quanto à contratação de consultores sem o acompanhamento das associações profissionais, demonstram ser um item importante na política educacional realizada pelo MEC. Nesse raciocínio, é válido interpretar que os dados relativos à arqueologia presentes nos PCN, provavelmente, não receberam acompanhamento direto de algum profissional arqueólogo.

2.2.3 O período Pré-Colonial ao longo dos anos nos livros didáticos

O artigo de Lima e Silva (1999) retrata como o período Pré-Colonial brasileiro fora tratado nos livros didáticos entre os anos de 1898 e 1998. Por meio da análise do ensino da era pré-colonial brasileira na disciplina de História, as autoras procuraram averiguar os motivos da omissão sobre o passado milenar que antecedeu a entrada do povo europeu no Brasil.

A metodologia utilizada pelas autoras foi a do exame dos livros didáticos aos quais foi possível o acesso, especificamente àqueles tratados dentro desse espaço temporal secular. Ao fim da mesma, conseguiram afirmar que a época pré-1500 do Brasil, a qual foi por muitas vezes incluída e excluída dos livros, esteve valorizada em três momentos: no final dos novecentos (Século XIX), durante o período Vargas e ao final do Século XX.

Durante os três períodos, nota-se que os autores dos livros didáticos se aproximaram da produção científica, melhorando a qualidade das obras. Entretanto, durante os intervalos desses momentos de qualidade informacional, ocorreram duas formas de desprestígio da era pré-colonial brasileira: o distanciamento do autor do livro didático para com as pesquisas científicas, reproduzindo informações ultrapassadas, ou a total omissão da época pré-cabralina nos manuais escolares, levando a privação do aluno para com esse passado humano (LIMA e SILVA, 1999).

No primeiro momento, no fechar do século XIX, o espírito positivista influenciou consideravelmente a educação, estimulando uma aproximação entre o ensino secundário e o superior. Nesse sentido, os livros didáticos traziam as mais recentes informações vindas do universo acadêmico, explicando, assim, a presença de dados atualizados sobre os achados pré-coloniais na época, além das teorias sobre a origem do homem nas Américas (Idem, 1999).

No segundo momento, durante a era Vargas, as autoras (Idem, 1999) citam que o pré-1500 foi utilizado nos livros didáticos com a finalidade de criar raízes na formação da identidade do povo brasileiro, ajudando a compor o mito da democracia racial com o auxílio do elemento indígena. Nesse momento, segundo Lima e Silva

(1999), nota-se uma manipulação dos conteúdos, tratando-se do uso da época pré-colonial para fins políticos.

A terceira e última tendência interpretada por Lima e Silva (1999), já em fins do século XX, manifestou-se na produção sistemática de alguns autores, os quais investiram consideravelmente nas informações sobre o pré-1500. As observações asseveraram quanto ao espaço concedido ao assunto, que se estendeu por inúmeras páginas; a qualidade das informações que acompanharam as pesquisas recentes; a quantidade de ilustrações que chegaram até a compor as capas dos livros; o uso do termo “pré-história” que passou a ser incorporado além do corpo textual, sendo utilizado em títulos de capítulos e nos títulos dos livros. Todos os elementos, assim, expressavam uma “reoxigenação” do interesse pela época pré-colonial, da mesma maneira do final do século XIX, fechando um ciclo centenário sobre essa temática.

Assim, procuramos fazer uma breve apresentação sobre a disponibilidade do tema (Brasil pré-colonial) nos livros didáticos. Como vimos, trata-se de uma temática mais que centenária, sendo alvo de leituras e discussões entre professores e alunos desde o fechar dos oitocentos.

Como dito acima, em momentos mais recentes, o livro didático apresentou ser uma considerável ferramenta mercadológica, mantenedora de inúmeras editoras. Neste sentido, além de veículo informacional, é necessário considerarmos tais livros como fonte e produto do capital, dotados de estratégias de mercado voltadas para a sua comercialização.

2.3 OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS MERCADOLÓGICAS

As observações realizadas até o momento não nos distanciam da realidade do sistema econômico vigente. Desde os anos de 1970, de acordo com Farias e Silva (2006), a venda de livros didáticos deixou de ser algo sem enormes pretensões mercadológicas para transformar-se em uma indústria editorial que mantém e é

responsável pela metade da demanda de livros comercializados no país, correspondendo grande parte do faturamento do setor.

Para Kanashiro (2008) o livro didático é visto como mercadoria, pautado na lógica capitalista, intentado, ao fim, alcançar o lucro. **Sendo um produto da indústria cultural, o livro é padronizado** e caracteriza-se como objeto descartável, principalmente aqueles denominados “consumíveis” (nos quais os alunos escrevem no próprio livro).

Os grandes expoentes da indústria cultural, Adorno e Horkheimer (apud KANASHIRO, 2008), entendem que o consumo em série de objetos culturais (leia-se livros didáticos) possui a intenção de lucratividade, neutralizando a eventual potencialidade de crítica da cultura.

Segundo o sítio eletrônico “publishnews”¹⁰, especializado em mercado editorial, três editoras brasileiras estão dentre aquelas maiores do mundo. Numa lista com as cinquenta e oito (58) maiores editoras do planeta, couberam a representação brasileira à Abril Educação (46ª posição), Saraiva (52ª posição) e FTD (56ª posição).

De acordo com o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹¹, o Governo Federal investiu, em 2011, R\$ 1,3 bilhão na compra e distribuição dos livros didáticos, transformando o PNLD, de acordo com Mantovani (2009), no **maior programa de livro didático do mundo**.

Para corroborar com o entendimento da grandeza que é o PNLD, especificamente o do ano de 2011, utilizamo-nos da Lei de Acesso à Informação¹², solicitando ao Ministério da Educação (MEC) os dados de todos os livros didáticos de História, do 6º ano, aprovados e distribuídos em todo o território nacional. De

¹⁰ Ver <http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=63890> . Acesso em 01/06/2012

¹¹ Ver <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> . Acesso em 15/05/2012

¹² O MEC nos encaminhou um correio eletrônico, por meio do seu supervisor, Sr. Osvaldo Medeiros, aos 09/11/2012.

forma pormenorizada, recebemos a listagem dos livros encaminhados para as escolas públicas (Anexo 2).

Ao somarmos todos os livros de História, dos 6º anos, distribuídos pelo Governo Federal, contemplamos um montante de 4.038.425 unidades. Ou seja, mais de **quatro milhões de brasileiros** estão utilizando os dados informacionais dos livros didáticos. Dados estes que subsidiarão, ou não, o entendimento sobre o passado pré-colonial do povo brasileiro.

Acreditamos que tais números acima dispostos justificam, por si, a pesquisa por nós apresentada. O erário federal investido e a quantidade de brasileiros que fazem o uso deste material deveriam preocupar não apenas aos pesquisadores, mas também às autoridades federais que executam as políticas nacionais de educação.

Na sequência, aprofundaremos a visão que possuímos sobre o livro didático como sendo um objeto de análise. Exporemos as conclusões de outros pesquisadores sobre o mesmo tema, além de pormenorizarmos sobre o PLND História 2011.

3 LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DE ANÁLISE

É imprescindível o esclarecimento que esta pesquisa não é pioneira e nem possui pretensões de esgotar o tema. Os questionamentos levantados sobre o período pré-colonial nos livros didáticos já ocorrem há anos, realizados por diversos pesquisadores e tema de inúmeras palestras e seminários.

Substancialmente, a diferença focal entre esta pesquisa apresentada por ora e as demais já realizadas, corresponde ao ano de análise dos livros, ou seja, o objeto desta pesquisa trata-se dos livros de História aprovados pelo governo federal no ano de 2011.

Deste modo, levantar as análises feitas no passado é uma obrigação científica, além de ser um posicionamento estratégico, pois já existem as conclusões dos nossos pares. Assim, meritoriamente deve-se apresentar as visões dos colegas e, se possível, suas respectivas metodologias de pesquisa, seguidas de suas conclusões.

3.1 O BRASIL PRÉ-COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS SOBRE O TEMA

Em respeito à ciência e aos pesquisadores, independente de seus posicionamentos científicos e suas conclusões, expomos, a seguir, seus pensamentos e críticas em relação à época pré-colonial dos livros didáticos.

Até meados da década de 1980, o único estudo sistematizado que incluía a questão Pré-Colonial brasileira nos livros didáticos foi o efetivado por Telles (1984). A fim de analisar como as diferentes culturas eram apresentadas nos livros do ensino primário e secundário, a autora escolheu os livros utilizados durante mais de uma geração, ou seja, aquelas obras que “formam e informam sucessivas levas” de

estudantes e cidadãos (TELLES, 1984, p. 26). Para a efetivação dos estudos, sete obras do segundo grau foram selecionadas e cinco do primeiro grau.

Como pontos observados, a autora identificou que: 1) os manuais privilegiavam os feitos ocidentais, desconhecendo praticamente tudo que se referia a outras culturas (idem, 1984, p. 27); 2) a história narrada nos livros desconhecia a contribuição da ciência antropológica, tornando-se etnocêntrica em relação aos valores ocidentais; 3) não houve **“relação alguma com o espaço-tempo anterior ao Século XV”** (ibidem, 1984, p. 145) [grifo nosso]; 4) todos os manuais são acordes quanto às datas instituintes da historicidade do continente americano (ibidem, 1984, p. 91), sendo o ano de 1492 para a América e 1500 para o Brasil; 5) **todos os manuais praticamente excluem o espaço-tempo anterior a 1500** (ibidem, 1984, p. 93).

Telles (1984) expôs que a divisão entre Pré-História e História é, por si só, uma característica etnocêntrica, visto que o tempo cronológico é dividido por uma característica europeia: a inserção da escrita na América. Para a autora, a falta de escrita não era um critério adequado, ainda mais quando classificavam os documentos não escritos de “mudos”, o que sublinhava o caráter inferior que os autores lhes conferia.

Se o critério para excluir a história dos habitantes da América, e eles próprios, for o de pré-história e história, este não se sustenta por duas razões. Primeiro, porque a divisão em história e pré-história é ela mesma etnocêntrica, portanto problemática, uma vez que as categorias são enunciadas tomando como norma uma determinada cultura que é quem faz a diferenciação. Segundo, porque portugueses e americanos que se confrontaram no século XV e seguintes eram contemporâneos; essas sociedades todas resultavam de um desenrolar histórico e nenhuma delas ficara por longos anos guardada num congelador para só então retomar a existência (TELLES, 1984, p. 97).

A autora entendeu que regiões como o Brasil, que até então eram desconhecidas, entram para a história a partir do ano de 1500, porque se tornaram conhecidas para o povo europeu e tornaram-se pertencentes a Portugal. Assim, existem duas concepções sobre história: uma que faz com que tudo aquilo que seja

anterior ao ano de 1500 não exista, talvez colocando-a na área de Pré-História e outra quando se é incorporada à geografia europeia.

Este procedimento assegura a continuidade da história europeia, mas recorda a do mundo extra-europeu em fatias, ou nega sua existência quando não ligada à Europa e recusando-lhe qualquer autonomia histórica (TELLES, 1984, p. 102)

Uma década depois do trabalho de Telles (1984), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organizou, em 1994, o “*Seminário para a implantação da temática Pré-História brasileira no ensino de 1º, 2º e 3º graus*”. Na ocasião, Vasconcellos (1994) abordou que através de sua atuação diária junto ao público escolar notou uma contradição:

[...] apesar de mal conhecido, onde pesam noções extremamente preconceituosas, errôneas e desatualizadas, o tema [Pré-Colonial] despertava e vem despertando imenso interesse e curiosidade não só junto ao público infanto-juvenil bem como aos professores (VASCONCELLOS, 1994, p 14).

Certo do fascínio que a Pré-História causava às pessoas, o autor constatou a deficiência que os professores possuíam em relação ao tema. A razão, segundo Vasconcellos (1994), era que, até então, praticamente inexisteriam cursos de estudos Pré-Coloniais no currículo do terceiro grau. Assim, ao depararem com o interesse dos alunos, os professores buscavam por duas fontes: as notícias da imprensa e os livros didáticos. Quanto às notícias da imprensa, o autor relatou sobre a falta de sistematização nas reportagens, e apontou que apenas os achados grandiosos e noticiosos eram publicados. Quanto ao livro didático, o qual deveria servir como um suporte ao professor, tornava-se o único recurso disponível para a formação das aulas.

Assim, Vasconcellos (1994) procedeu a um levantamento junto às editoras e apurou quais os livros de História do Brasil, de primeiro grau, eram mais comercializados, chegando a um total de nove edições lançadas entre 1988 e 1993. Suas conclusões foram que: 1) Dos nove livros, apenas em quatro houve a menção explícita sobre Pré-História brasileira, sendo em forma de capítulo, sub-tema ou texto em anexo; 2) Dos nove, um não fez nenhum relato sobre o assunto; 3) Nos quatro restantes, apenas citavam os principais vestígios do período anterior à

chegada dos portugueses (sambaquis, potes de barro, pedra lascada e polida e esqueletos).

Diante dos dados, o autor supracitado arrolou como pontos positivos: 1) boa parte dos livros ressaltava que a História do Brasil era anterior à chegada de Cabral (diferente dos manuais da década de 60/70); 2) alguns livros acompanhavam as pesquisas arqueológicas da época, o que trazendo dados atualizados; 3) alguns livros traziam um panorama da época Pré-Colonial americana e 4) um livro chegou a citar sobre a importância da proteção dos bens arqueológicos e, caso identificado, deveria ser avisado aos arqueólogos e aos institutos de pesquisa (Idem, 1994).

Quanto aos aspectos negativos, o pesquisador fez alerta quanto:

- 1) Alguns manuais ainda persistem na ideia de “estágio de cultura” quando se referem aos índios da América, desconhecendo portanto, as contribuições da Antropologia.
- 2) Outros também utilizam terminologia europeia quando falam que os índios brasileiros estavam na “idade da pedra polida ou período do Neolítico quando os portugueses aqui chegaram”, reforçando alguns aspectos do evolucionismo social e do etnocentrismo.
- 3) Na definição do que seja a pré-história brasileira não estaria sendo passada, para os jovens leitores destes livros, uma visão de que a partir de 1500 os indígenas passaram a fazer parte da sociedade nacional, da História do Brasil, mesmo que eles desapareçam no decorrer de todo o restante do livro, para ressurgirem somente durante o processo das missões jesuíticas ou na formação do povo brasileiro (Ibidem, 1994, P. 19).

Por fim, o autor expõe que talvez o termo Pré-Colonial, ao invés de Pré-História, seja mais acertado para a definição do período em questão. Usando dos dizeres de Jacques LeGoff, finaliza seu raciocínio que “olhando uma disciplina próxima, a pré-história, também ligada a sociedades sem escrita, será ela, em relação à história, verdadeiramente uma pré-história ou uma outra história” (LEGOFF apud VASCONCELLOS, 1994, p. 19).

De fato, para Leite (1994), o professor de História enfrenta grandes dificuldades: primeiro, pois não tiveram ou tiveram pouco acesso às bibliografias

específicas sobre a era Pré-Colonial. Segundo, porque os livros didáticos utilizados em sala de aula contêm dados extremamente condensados e em linguagem destinada aos alunos, o que representa ser “insuficiente para o professor que, naturalmente, deve conhecer muito mais do que o que ensina para os seus alunos” (LEITE, 1994, p 187).

Outro ponto apresentado pela pesquisadora trata-se do programa de História destinado às quatro últimas séries do primeiro grau, o qual é voltado para o estudo do capitalismo:

Portanto, em todo o 2º grau e em boa parte do 1º, são enfatizados os conceitos e acontecimentos ocorridos a partir do final da Idade Média, ou sejam os tempos pré-históricos, assim como tudo o que é anterior ao Século XIV da nossa era, são relegados a um segundo plano, ou simplesmente ignorados (LEITE, 1994, p. 189).

Após seis anos do seu texto já citado, Vasconcellos (2000) novamente discute a questão da Pré-História do Brasil, entretanto, sob o novo termo: período Pré-Colonial¹³. O objetivo do novo artigo era o de fornecer propostas adequadas, para os professores do ensino fundamental, de como trabalhar com a história do período em tela.

Considerando o caráter documental do livro didático, o autor apresentou pontos chaves decorrentes de duas categorias elencadas: 1) Quanto ao conteúdo veiculado: a) espaço dedicado ao tema no contexto geral da obra; b) nomenclatura e definição do período; c) problemática das abordagens: erros, omissões, discriminações, pontos positivos; e) fontes utilizadas e 2) Quanto à forma apresentada: a) tipos de imagens utilizadas; b) relação texto/imagem e c) fontes às quais o autor recorreu (VASCONCELLOS, 2000).

¹³ “Preferimos a denominação Pré-Colonial a de Pré-História por entendermos que a segunda apresenta maiores problemas, além de considerarmos o critério da escrita uma categoria não válida para a periodização do espaço/tempo anterior a 1500. O conceito de Pré-História e História é , muitas vezes, utilizado de maneira etnocêntrica e reflete a periodização europeia. O que deve ficar claro é que as sociedades europeias e as sociedades ameríndias sempre foram contemporâneas e resultam de processos históricos específicos e particulares. As sociedades indígenas não constituem o passado das sociedades europeias, como quiseram demonstrar os evolucionistas sociais do século XIX.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 234).

Ao total, dez livros foram selecionados para a análise, sendo o critério para a escolha seguido por dois aspectos: 1) Mercadológico: livros mais vendidos declarados pelas editoras e 2) Oficial: livros aprovados pelo PNLD 1999. As edições escolhidas contemplavam os anos 1994 a 1998, ou seja, desde seu primeiro trabalho, Vasconcellos (1994 e 2000) analisou o tema Pré-História (ou período Pré-Colonial) por uma década.

O pesquisador indicou os novos dados positivos alcançados: a) todos os livros didáticos não ignoram o período analisado e b) todos autores das obras avaliadas admitem que não foram os portugueses que descobriram o Brasil, mas sim os inúmeros povos que chegaram antes destes (Idem, 2000).

Entretanto, Vasconcellos (2000) pontuou os inúmeros problemas identificados nas obras avaliadas, revelando que um dos principais trata-se do já dito Evolucionismo Social:

Corrente de pensamento da segunda metade do século XIX que estabeleceu a divisão da Humanidade em três estágios culturais: selvageria, barbárie e civilização. As sociedades aborígenes, por meio desta interpretação, estariam em um estágio de cultura atrasado ou estagnado em relação ao modelo a ser atingido: o da civilização europeia. Além disso, esta corrente propunha que as sociedades se desenvolviam de modo linear em direção ao progresso material (VASCONCELLOS, 2000, p. 234).

Um problema comum, identificado pelo autor (idem, 2000), corresponde a utilização de termos classificatórios que costumam ser utilizados na “Pré-História” europeia. Ao serem utilizados neste período no Brasil, os termos tornam-se anacrônicos. Salaria que ao buscarem as características das sociedades pré-coloniais brasileiras às europeias, os autores falham, pois a cronologia entre essas sociedades é extremamente distinta e divergente.

Quanto às imagens e ilustrações, Vasconcellos (2000) entendeu como benéficas ao alunado, usuário do livro, pois tais imagens dinamizaram a leitura dos capítulos e deram agilidade ao processo de apreensão do tema abordado.

Quast (2000) procurou “investigar se a temática da pré-história brasileira aparece nos manuais didáticos de história, utilizados nas escolas públicas da rede

de ensino em Dourados, nos últimos dez anos [1990-2000]" (QUAST, 2000. p. 5). A autora selecionou os livros utilizados no ensino fundamental e médio e que tiveram um tempo maior de utilização.

Em conclusão, Quast (2000) expõe que em sua análise foi constatado que os autores abordavam o início da história brasileira a partir da colonização dos europeus, ressaltando o uso do termo "descobrimento do Brasil". Aponta para a visão eurocêntrica e finaliza observando que é dever dos professores a acertada escolha do livro a ser utilizado, os quais devem levar em conta critérios rigorosos durante a adoção.

[...] o que se constata ao analisarmos os livros didáticos utilizados nos últimos anos, é que muitos autores ainda insistem em começar as discussões sobre a história do Brasil, usando como marco a chegada do conquistador europeu, ou pior ainda, com o termo "descobrimento" do Brasil. Passando em ambos os casos, uma visão equivocada e eurocêntrica, como se somente a partir daquela data houvesse "história" do Brasil, desconsiderando e tentando encobrir desta forma toda a historicidade dos povos que aqui habitavam a milhares de anos (QUAST, 2000, p 34).

Em 2004, durante o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de Historia, na cidade de Londrina, o tema sobre a época Pré-Colonial nos livros didáticos tornou a ser novamente discutido. As autoras Rodrigues e Marinoci (2004), objetivando analisar os dados expostos pelos livros, selecionaram as obras didáticas de História da 5ª a 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano), aprovadas pelo PNLD 2002. No total, as autoras acessaram a 17 livros com os anos de publicação variando de 1999 a 2002.

Inicialmente, as autoras apontam para o fato de que os conhecimentos Pré-Coloniais são transmitidos sem relação com as experiências do alunado, ignorando a sua capacidade de reflexão. Além disso, o enfoque dado ao tema é, quase sempre, de forma generalizante e fantasiosa, criando uma ideia imprecisa, não diferente dos assuntos abordados em filmes e notícias (RODRIGUES E MARINOCI, 2004).

Quanto ao povoamento da América, as autoras constataram que os livros abordavam apenas sobre a teoria do Estreito de Bering, a qual indica que os

homens saíram da Sibéria (leste asiático) e atingiram o Alasca (América do Norte) por volta de 14 a 9 mil anos Antes do Presente (AP). Por fim, consideraram que houve uma variação superficial entre os livros, predominando uma espécie de texto único que se repete nas diferentes obras didáticas (idem, 2004).

Ao analisar as imagens dos livros referentes às pinturas rupestres, Justamand (2004) retrata que são padronizadas, pois aparecem em várias obras diferentes. De forma repetitiva, os autores utilizam-se sempre das imagens mais comuns, sendo que, no Brasil, há um enorme acervo de pinturas rupestres a serem apresentadas e exploradas.

Algumas imagens de pinturas rupestres que aparecem nos livros didáticos, de certa forma, são padronizadas, pois as mesmas aparecerem em vários livros. Os autores destes livros utilizam-se sempre das mesmas tradições de pinturas rupestres e sendo que, no país, o que não faltam são tradições diferentes e locais para serem explorados (JUSTAMAND, 2004, p 1).

Acessando livros entre a década de 1960 e 2000, Justamand (2004) identificou momentos alternados nos livros didáticos em relação à pintura rupestre, a saber: a) na década de 60 não constam pinturas rupestres, mas sim desenhos estilizados dos primeiros habitantes do Brasil; b) já em 1970, além de não apresentar informações sobre a arte anterior a 1500, a história iniciava a partir da formação do Estado Nacional de Portugal; c) no decênio de 1980, algumas informações embrionárias sobre a arqueologia começaram a ser discutidas nos livros didáticos, entretanto, ao invés de utilizarem imagens da arte rupestre brasileira, as obras didáticas utilizaram da arte europeia (mesmo que para falar do Brasil); d) a partir da década de 1990, os livros mudaram muito, informando com maior qualidade e quantidade sobre o período Pré-Cabralino.

Mesmo tendo melhorado consideravelmente na década de 1990, os livros traziam temas que apresentavam o discurso dominante e alienante: “Antes do descobrimento” e “Do descobrimento à independência”. Tais abordagens limitam erroneamente a história da ocupação humana no Brasil e não propõem a ideia de que a nossa história tenha se iniciado antes da invasão portuguesa. (JUSTAMAND, 2004, p 1).

Duarte (2009), analisando o caso dos grafismos parietais (arte rupestre) do nordeste brasileiro, entende que o estudo do período Pré-Colonial, seja no Ensino Médio ou no Fundamental, enfrenta o risco de ser distorcido por conta da escassez de conhecimento dos professores, bem como dos autores dos livros didáticos. Os livros, ao resumirem conteúdos amplos, apenas expondo imagens de pinturas rupestres e homens pré-coloniais, não alcançam com profundidade o contexto daqueles dados.

O pesquisador, (Duarte, 2009), visando aprofundar seus estudos, aplicou entrevista a professores de diferentes escolas, do Ensino Fundamental e Médio, e que utilizavam os livros didáticos que traziam a temática Pré-Colonial. As respostas dadas às entrevistas, apresentam, segundo Duarte (2009), que os professores não estão aptos a proferir suas aulas sobre o período Pré-Cabralino e, nem mesmo, definir critérios para a escolha de qual livro didático utilizar. A dependência ao livro é tamanha que na ausência deles os professores ficam sem orientação, não conseguindo expor os fatos. Assim, de posse dos livros, acabam por repassar, automaticamente, o conteúdo dos livros, sem ter noção clara dos dados descritos.

O desconhecimento sobre o Brasil Pré-Colonial, de acordo com o autor, ganha seu ápice quando, questionado sobre o que significa o tema, o professor entrevistado responde que a Pré-História era o começo da História, antes de Cristo, *quando surgiu a Idade Média, Moderna e a escrita* (DUARTE, 2009).

Realizado esse histórico sobre o que foi feito e dito sobre a época Pré-Cabralina nos livros didáticos de História, importa-nos dar continuidade a nossa pesquisa apresentada por ora, ou seja, **sobre os livros aprovados pelo PNLD 2011**. Todas as obras anteriormente citadas corroboraram para o entendimento sobre o estado atual que se encontra essa temática dentro da academia brasileira, ajudando-nos, principalmente, a entender como o Pré-1500 brasileiro vem sendo tratado ao longo dos anos nos livros escolares.

3.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) DE HISTÓRIA – 2011

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trata-se do mais antigo programa do Governo Federal direcionado à distribuição de livros escolares da rede pública de ensino, iniciado em 1929 com o Instituto Nacional do Livro¹⁴.

O PNLD¹⁵ tem como escopo principal subsidiar e nortear as escolhas pedagógicas dos professores através da distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino básico. Após o processo de análise e avaliação, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com todas as coleções didáticas aprovadas, deixando a cargo das escolas a decisão de qual livro mais se assemelha ao seu plano político pedagógico. Definida a obra, o Governo Federal adquire e distribui a todos os alunos matriculados os exemplares selecionados.

O funcionamento do PNLD segue os seguintes passos¹⁶: adesão (as escolas públicas aderem ao Programa); editais (com todas as regras e prazos para a inscrição dos livros são publicados no Diário Oficial da União); inscrição das editoras (momento em que as empresas detentoras dos direitos autorais dos livros se inscrevem); triagem/avaliação¹⁷ (momento fundamental do processo, quando as obras são avaliadas quanto às exigências técnicas e físicas); guia do livro (apresentação dos livros aprovados); escolha (processo em que as escolas decidem quais livros adotarão); pedido (formalização da escolha dos livros); aquisição (a aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, havendo negociação

¹⁴ Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-historico>> . Acessado em 10 de janeiro de 2012.

¹⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668> . Acessado em 10 de Janeiro de 2012.

¹⁶ Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>> . Acessado em 10 de Janeiro de 2012.

¹⁷ Entendemos que este é o principal momento durante a execução do PNLD: “Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos”.

diretamente entre o Governo Federal com as editoras); produção; análise da qualidade física (avaliado de acordo com a ABNT); distribuição (os livros seguem diretamente para as escolas) e, por fim, o recebimento dos livros.

O período de utilização dos livros didáticos distribuídos visa atingir três anos de uso consecutivo, beneficiando mais de um aluno. A cada novo PNLD, visto ser o Programa trienal, além da distribuição integral (primeira distribuição de livros com carga completa), há anualmente as modalidades de reposição (remessa adicional para substituir livros estragados ou não devolvidos) e a complementação (novas escolas que aderiram ao Programa e/ou novas matrículas).

Para o ano de 2011 o método de análise ao qual o MEC prestou aos livros inscritos pelas editoras, balizou-se nos itens: 1- A condição do livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes; 2- O respeito à legislação¹⁸ que rege o Ensino público nacional; 3- A qualidade pedagógica e didática das coleções; 4- A qualidade do Manual do Professor (MP); 5 - A correção das informações apresentadas aos estudantes; 6 - A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção (MEC, 2010).

Deste modo, as coleções que não se adequaram a um dos critérios acima elencados foram excluídas da seleção e não expostas no Guia do Livro Didático. No PNLD de 2011 foram avaliadas vinte e cinco (25) coleções, das quais dezesseis (16) foram aprovadas e nove reprovadas, gerando um resultado de 64 % de coleções aprovadas e 36% de coleções não aprovadas (MEC, 2010).

Dito isto, apresentaremos, na sequência, quais dados foram verificados nos livros didáticos de História, aprovados por meio do PNLD 2011 e delimitados em nossa amostragem, sobre o que tratam quanto ao período pré-colonial brasileiro.

¹⁸ Cumprimento da LEI N° 11.645, de 10 março de 2008, a qual estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

4 – O PERÍODO PRÉ-COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS NO PNLD 2011

Como já assinalamos anteriormente, a educação escolar e o livro didático, não podem ser considerados em si mesmos distantes da história, isto é, das condições materiais em que foram produzidos, mas pela correlação de forças estabelecidas por meio das lutas e antagonismos que atravessam a sociedade.

Reafirmamos que os livros carregam valores e concepções de mundo, além de constituírem em um dos principais recursos pedagógicos às inúmeras escolas no Brasil. Nesse sentido, compreender o emprego do livro didático, as políticas públicas que organizam sua distribuição e sua utilização no ambiente escolar são de fundamental importância, visto que carregam no seu cerne um projeto de sociedade, seja contribuindo para sua perpetuação ou negando seus fundamentos.

Dito isto, em pesquisa ao portal eletrônico¹⁹ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acessamos a tabela intitulada “Valores negociados por título – PNLD Ensino Fundamental 2011”. Na mesma, constam especificadas as colunas nomeadas em: editora; código; título [do livro]; ano [escolar]; tipo [livro didático ou manual do professor]; **quantidade** [de livros distribuídos]; valor unitário e valor total.

Ordenando todos os livros didáticos em forma de gráfico, a partir do quesito “quantidade”, obtivemos o seguinte informativo:

¹⁹ Vide <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>

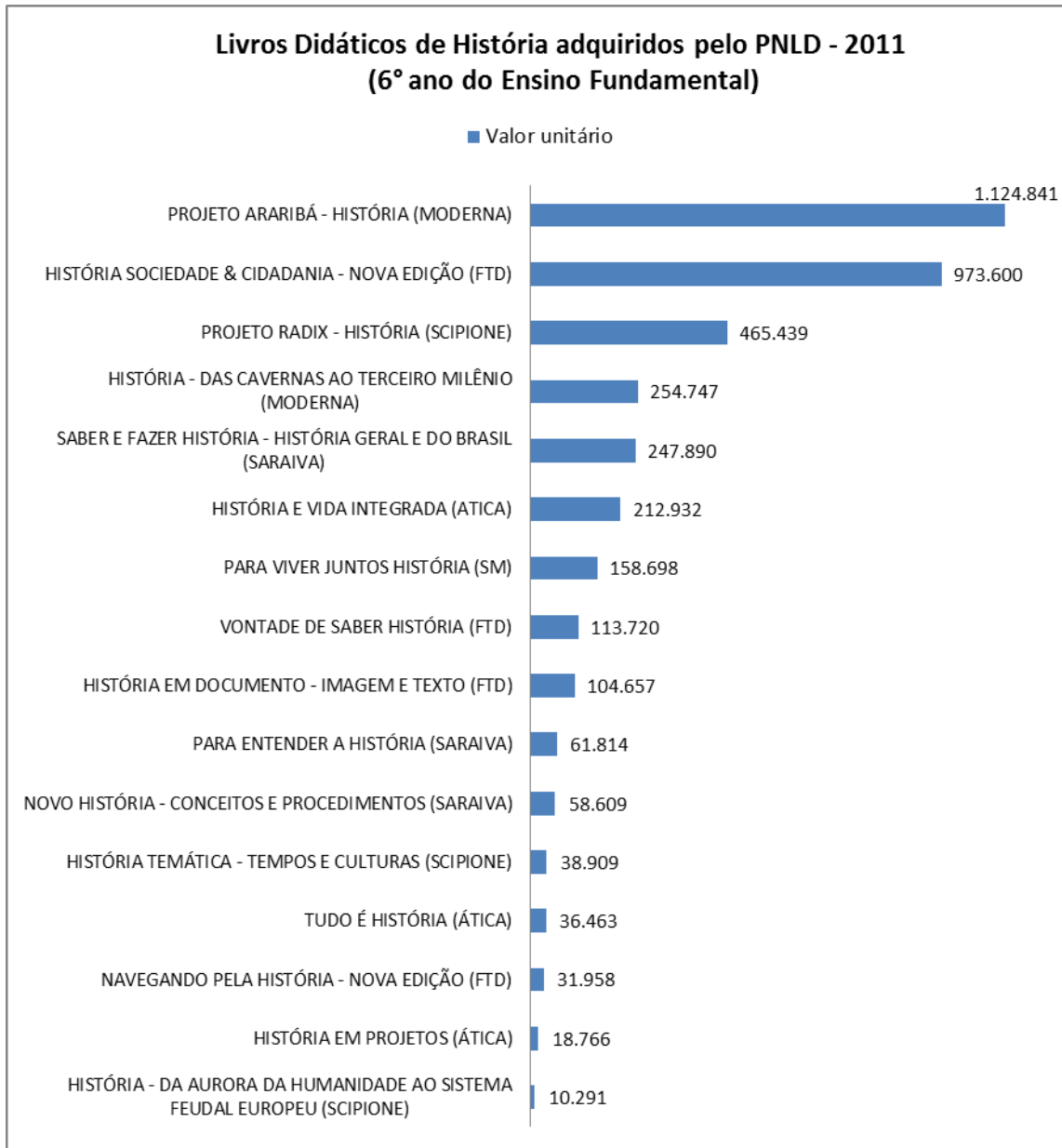


Gráfico 1: Livros didáticos de História adquiridos pelo PNLD – 2011 (6º ano do Ensino Fundamental).

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos> Acesso em: 01/08/12.

Ao total, o Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, executado pelo MEC, adquiriu no ano de 2011, para os 6ºs anos da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil, o montante de **3.913.334 livros didáticos**. Por se tratar de uma política pública de ensino, onde envolve o erário da União, cabe salientar que foram gastos **R\$ 23.244.631,26**.

A partir do Gráfico 1, visualizamos com facilidade que os livros mais vendidos de cada uma das seis editoras tratam-se de: 1º- Projeto Araribá - História (Editora Moderna), com 1.124.841 livros adquiridos; 2º- História Sociedade e Cidadania - Nova Edição (Editora FTD), com 973.600 livros adquiridos; 3º- Projeto Radix - História (Editora Scipione), com 465.439 livros adquiridos; 4º- Saber e fazer História - História Geral e do Brasil (Editora Saraiva), com 247.890 livros adquiridos; 5º- História e vida integrada (Editora Atica), com 212.932 livros adquiridos e 6º- Para viver juntos História (Editora SM), com 158.698 livros adquiridos.

Os seis livros mais vendidos por cada uma das editoras (e por nós analisados), totalizaram 3.183.400 unidades, o que representa um universo de 81,34% de todos os livros didáticos comercializados. Convertidos em reais, tais aquisições custaram aos cofres públicos a quantia de R\$ 19.327.293,78.

Diante da exposição dos supracitados números unitários e financeiros, partiremos para análise dos livros elencados, utilizando-nos, como exposto, do materialismo histórico-dialético, a partir dos quatro temas sugeridos para análise.

4.1 MARCOS LEGAIS DO PERÍODO PRÉ-COLONIAL E ANÁLISE DOS DADOS

Mourão (2007, p. 32) argumenta que a legislação federal que normatiza o patrimônio cultural brasileiro, incluindo o arqueológico, é, com efeito, consideravelmente antiga, datando de 1937. O Decreto-Lei 25/37 definiu o patrimônio histórico e artístico nacional como o conjunto de bens móveis ou imóveis existentes no Brasil, o qual possui, como interesse público, a sua conservação.

O primeiro diploma legal exclusivo da matéria arqueológica trata-se da Lei Federal 3.924/61, a qual consiste, segundo Bastos e Souza, “um poderoso instrumento na luta para a preservação arqueológica no Brasil” (BASTOS & SOUZA, 2010, p. 14). Quanto a Lei citada, Pardi (2002, p. 60) expõe que o instrumento faz o reconhecimento automático de que todos os sítios arqueológicos são igualmente

importantes e devem ser protegidos, não apenas como patrimônio nacional, mas inclusive como bem da União.

Para sua regulamentação, a Lei 3.924/61 necessitou ser acompanhada pelo órgão federal competente. “Assim, foram editadas a Portaria 7/88²⁰, pela antiga Sub-Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e as Portarias 230/02²¹ e 28/03²², pelo órgão sucessor daquela secretaria, o IPHAN” (MOURÃO, 2007, p. 34). Por tratamento de IPHAN, consiste o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, autarquia vinculada ao Ministério da Cultura a qual possui como atribuições a fiscalização, preservação, proteção e revitalização do patrimônio cultural do Brasil²³.

Sobre o caráter jurídico do patrimônio arqueológico, Soares (2007) aborda que a Constituição brasileira prevê que os sítios arqueológicos e pré-históricos são tratados como bens da União. Assim, segundo a autora, o dispositivo legal, “confirma o tratamento legislativo dado à matéria desde a década de sessenta e a concepção do bem arqueológico como bem portador da memória e da representação do espírito humano” (SOARES, 2007, p. 57).

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 215, elenca os direitos culturais e o acesso às fontes da cultura brasileira como sendo direitos fundamentais, os quais serão mantidos pelo Estado. Bastos e Souza (2010) consideram que a atual Constituição teve um avanço significativo, quanto ao patrimônio cultural, em consideração às outras Constituições promulgadas.

Na sequência, o Artigo 216 da Constituição Federal sacramenta como sendo da União, “de forma indubitável os bens de natureza material e imaterial, inclusive os

²⁰ A portaria complementa a Lei 3.924/61, regulamentando e organizando as pesquisas arqueológicas no Brasil (BASTOS & SOUZA, 2010).

²¹ A Portaria tem o intuito de disciplinar os procedimentos arqueológicos a serem observados durante as pesquisas no âmbito do Licenciamento Ambiental (BASTOS & SOUZA, 2010).

²² Revê e normatiza quanto ao passivo arqueológico que ficou sem proteção (e/ou compensação) durante as construções dos empreendimentos hidroelétricos (BASTOS & SOUZA, 2010).

²³ Vide <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12138&retorno=paginalphan>

sítios arqueológicos. De maneira clara a Constituição coloca como bens de direito coletivo aqueles portadores de referência cultural em geral” (BASTOS & SOUZA, 2010, p. 4). Consequentemente, os sítios arqueológicos e seus objetos correspondem a elementos portadores de referência ao passado cultural do povo brasileiro, integrando-nos como uma nação brasileira (Idem, 2010).

Quanto às legislações estaduais sobre o patrimônio arqueológico, apontamos, a título de exemplificação, as definições legais de duas unidades federativas do Brasil: São Paulo e Rondônia. Tais exemplos esboçam a possibilidade da tratativa da legislação do patrimônio arqueológico em nível estadual e não somente no federal.

Em São Paulo, a Resolução da Secretaria do Estado do Meio Ambiente (SMA) n° 34, de 27 de agosto de 2002, dispõe sobre a proteção do patrimônio arqueológico e pré-histórico quando do licenciamento ambiental de empreendimentos potencialmente causadores de impacto ambiental. Para Bastos e Souza (2010), a Resolução reforçou a Portaria IPHAN 230/02, causando o comprometimento do Estado paulista na preservação do patrimônio arqueológico.

No norte do Brasil, no Estado de Rondônia, a legislação referente ao patrimônio cultural e, pormenor, ao patrimônio arqueológico faz-se presente na Lei n° 71, de 21 de novembro de 1985, bem como na Constituição Estadual. Possivelmente, tais diplomas legais, em nível de unidade federativa, foram os pioneiros do Brasil.

A supracitada Lei, datada de meados da década de 1980 – ou seja, posterior à Lei Federal do patrimônio arqueológico (Lei 3.924/61), porém anterior às Portarias do IPHAN (Portaria 07/88 e 230/02) - dispõe sobre o patrimônio Histórico e Artístico do Estado de Rondônia, onde destacamos o Capítulo II (“Do Tombamento”) e o Capítulo III (“Dos efeitos do Tombamento”).²⁴

Quanto ao Capítulo II, a Lei do Estado de Rondônia n° 21/85 especifica em Artigo 4°, inciso IV, que devem ser registrados “no Livro de Tombo Arqueológico,

²⁴ Lei do Estado de Rondônia, n°21/85

Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, ameríndia e popular, sítios e paisagens”. Deste modo, notamos a previsibilidade do tombamento dos sítios arqueológicos e seus objetos referentes. Já no Capítulo III, o Artigo 16 prevê que os bens tombados não podem ser destruídos, demolidos, transformados ou mutilados sem a prévia licença da Secretaria de Estado de Cultura, Esportes e Turismo²⁵.

Na Constituição Estadual de Rondônia, quanto às “Competências do Estado”, o documento reza em seu Artigo 8º, inciso XIII, que deve haver a proteção dos “documentos, obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, monumentos, paisagens naturais notáveis e sítios arqueológicos;”. O reconhecimento dos sítios arqueológicos como patrimônio cultural do povo de Rondônia, “portadores de referência à identidade, à ação e à memória”²⁶ é explicitado no Artigo 206, inciso V da citada Constituição. A Carta Magna rondoniense aborda que é dever do Poder Público, a proteção dos sítios arqueológicos (Art. 219, inciso VII) e, em seu Artigo 264, registra o tombamento dos sítios arqueológicos presentes no Estado.

Entendemos que ao tomar os sítios arqueológicos, o Estado assume para si a responsabilidade da proteção integral desses bens, nos ditames da própria Lei Estadual nº 21/85. No entanto, apesar de toda a legislação formada em prol do patrimônio arqueológico, Rondônia não possui, até o momento, um Departamento de Patrimônio Histórico, o que não viabiliza a execução de tais leis.

Podendo ser efetivado no âmbito municipal, estadual e/ou federal, o tombamento, segundo Soares (2007) é o “instrumento tradicionalmente vinculado à tutela do patrimônio cultural” (SOARES, 2007, p 32). Com o tombamento, cria-se uma nova situação jurídica na qual o bem é submetido, bem como os demais integrantes que a ele relacionam.

²⁵ Idem.

²⁶ Constituição do Estado de Rondônia, de 28 de setembro de 1989.

(...) o tombamento é que constitui o bem tombado em *patrimônio cultural* nacional, estadual, municipal ou do Distrito Federal. Ele produz efeitos sobre a esfera jurídica dos proprietários, privados ou públicos, dos bens tombados, impondo restrições ao direito de propriedade, e cria para eles um regime jurídico especial, transformando-os em *bens de interesse público* (SILVA apud SOARES, 2007, p. 33).

No Brasil, até o momento²⁷, existem dezessete (17) bens tombados de natureza arqueológica, sendo: seis (06) coleções arqueológicas (acervos no Ceará, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina); duas (02) áreas com conjuntos de sítios pré-coloniais de arte rupestre (sítios no Piauí e em Santa Catarina); um monumento arqueológico de arte rupestre (no estado da Paraíba); três (03) sítios pré-coloniais (em Minas Gerais, São Paulo e Maranhão); quatro (04) sítios arqueológicos do período histórico (no Rio Grande do Sul, Alagoas, Maranhão e Mato Grosso) e uma área de valor etnográfico e arqueológico (no estado do Mato Grosso).

Quanto ao patrimônio arqueológico em escala internacional, temos que o Brasil se encontra como signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), pormenorizada na figura da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Dentre os diplomas legais que recomendam os princípios internacionais a serem aplicados no patrimônio arqueológico, podemos citar: 1) Carta de Nova Délhi (1956), de autoria da UNESCO; 2) a Carta para a Proteção e a Gestão do Patrimônio Arqueológico (1990), formada pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS); 3) a Carta de Sofia (1996), ocasionada na Assembleia Geral do ICOMOS; 4) a Convenção da UNESCO para a proteção do Patrimônio Cultural Subaquático (2002) e 5) Convenção Europeia da Paisagem (2000).

²⁷ Vide

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=15826&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>

Assim, após feito compreender a importância jurídica da materialidade do passado pré-colonial como patrimônio cultural do povo brasileiro, apresentando inclusive os diplomas legais existentes para este, partimos para a análise dos seis livros dantes selecionados.

Iniciamos nossa análise lembrando que a narrativa histórica se faz com escolhas e, por consequência, com silêncios. Nesse sentido, o texto presente nos livros didáticos de história representam projetos de sociedade que se deseja manter ou transformar. Portanto, a temporalidade presente nas obras didáticas, espécie de memória histórica, alimenta a consciência e memória sobre o passado.

Diante dessas reflexões, iniciamos a análise da obra “Projeto Araribá” (Editora Moderna). Apesar de não tratar das leis ou sobre o conceito de sítio arqueológico como patrimônio da União, observamos que o livro aponta nas atividades que é necessário que o aluno entre em contato com o IBAMA ou com o IPHAN para encaminhar um possível entendimento da turma sobre a importância de se preservar este patrimônio da humanidade.

6.a) Debata com os colegas a situação do Parque Nacional Serra da Capivara e a importância de se preservar o patrimônio cultural da humanidade.

b) Sob a orientação do professor, escreva, com toda a classe, uma carta ou e-mail endereçado ao Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) ou ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). É importante colocar na carta ou no e-mail ideias e propostas surgidas durante o debate. Acessem os sites www.ibama.gov.br e www.iphan.gov.br para obter informações de como enviar as opiniões da classe (APOLINÁRIO, 2010, p. 65).

Notamos que em nenhum momento o livro descreve os sítios como bens da União, patrimônios do povo brasileiro e objetos da Memória Nacional. No entanto, nas atividades propostas, o livro indica para que o professor e o alunado realizem discussões sobre a importância de se preservar o Parque Nacional Serra da Capivara/PI. Não houve menção que o sítio Pedra Furada localiza-se dentro da Serra da Capivara e que o mesmo é um patrimônio da humanidade, tombado pela UNESCO. Ao final, o “Projeto Araribá História” norteia os alunos a encaminharem correspondência ao IBAMA ou ao IPHAN, sem mesmo apontar as atribuições de

cada um desses órgãos públicos, não sendo o patrimônio arqueológico da alçada daquele IBAMA.

Desta forma, entendemos que o livro subaproveita o caráter excepcional do sítio arqueológico inserido no Piauí. Tal excepcionalidade, reconhecida como patrimônio da humanidade, poderia ser abordada com ênfase, apresentando inclusive a sua tutela como patrimônio do povo brasileiro, base memorial do seu passado.

No livro “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) a apresentação da legislação federal referente ao patrimônio arqueológico ocorre somente quando o autor Boulos Junior (2009) cita que os “sambaquis são considerados sítios arqueológicos e, por isso, desde 1961 são preservados por lei” (BOULOS JUNIOR, 2009, p.80).

Assim como a explicação rápida sobre a legislação federal do patrimônio arqueológico, o “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) tratou quanto à legislação internacional. Ao apresentar alguns dados sobre o sítio arqueológico da Pedra Furada/PI e, mais amplamente, sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, o autor aborda que no ano de “1991, o Parque Nacional da Serra da Capivara – um verdadeiro tesouro arqueológico – foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)” (BOULOS JUNIOR, 2009, p. 75).

Entretanto, apesar de mencionar rapidamente sobre a legislação nacional e internacional referente ao patrimônio arqueológico e, naturalmente, ao passado pré-colonial, notamos que o “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) abordou o patrimônio nos dois níveis citados (nacional e mundial). Tal sentido empregado ao patrimônio contribui para a compreensão dos educandos ao verificar que a depender da particularidade do sítio, o mesmo poderá ser reconhecido não só como fundamental para o povo brasileiro, mas também para toda a humanidade. Deste modo, o detalhamento desta relevância para a gênese dos povos, por parte dos livros didáticos, pode ser entendido como algo benéfico para o público leitor.

Na continuidade, o “Projeto Radix” (Editora Scipione) informa sobre o que se trata o patrimônio histórico, sendo “o conjunto de bens considerados importantes para a preservação da história e da memória de um povo ou de um país” (VICENTINO, 2009, p. 58), aprofundando as informações até informar sobre as formas de tombamento dos bens culturais. Entretanto o livro não esclarece a razão de expor junto às informações sobre arqueologia brasileira alguns dados paleontológicos, neste caso, apresentando uma caixa de fósseis de peixe apreendidos pela Polícia Federal.

Deste modo, ao relacionar a pintura rupestre e o patrimônio paleontológico, o livro pode fomentar a comum confusão entre os trabalhos dos arqueólogos com os dos paleontólogos, ou a grosso modo, a confusão entre patrimônio arqueológico e dinossauros. Esta visão é notoriamente confundida pelo público em geral, o que acaba sendo subsidiada pelos dados do livro. Assim, consideramos um erro crasso este tipo de informação, a qual apenas contribui para distanciar os conhecimentos arqueológicos dos conhecimentos a serem transmitidos na escola.

Ainda no “Projeto Radix” (Editora Scipione), o que seria a proteção do patrimônio arqueológico é apresentada na forma do tombamento, fazendo menção a sua manutenção para a preservação da memória do país.

Patrimônio Histórico: conjunto de bens considerados importantes para a preservação da história e da memória de um povo ou de um país. Geralmente, os objetos que fazem parte desse conjunto são “tombados”, ou seja, são protegidos por uma lei para que não sejam destruídos nem modificados. Apesar do tombamento, boa parte do patrimônio histórico brasileiro não é preservada (VICENTINO, 2009, p. 58).

Ao exemplificar a legislação federal por meio de um empreendimento do tipo rodoviário, o livro “História e Vida Integrada” (Editora Ática) aborda sobre as dificuldades de se proteger o patrimônio arqueológico brasileiro. Apesar de haver uma legislação específica para o assunto, mencionando que os sítios são considerados bens culturais imóveis, os autores apresentam os malefícios à sociedade quando tais sítios são destruídos.

Apesar de não detalhar objetivamente quanto à legislação internacional para o patrimônio arqueológico, o livro da Editora Ática (“História e Vida Integrada”) retrata que o Parque Nacional da Serra da Capivara faz parte do rol dos patrimônios da Humanidade tombados pela UNESCO. Assim, consideramos como um ponto positivo quando das citações sobre a existência jurídica do patrimônio arqueológico brasileiro.

Entrementes, em nenhum momento o livro “Saber e Fazer História” (Editora Saraiva) relata sobre a proteção do patrimônio arqueológico como direito e dever dos cidadãos. Assim, não houve menção sobre a legislação deste bem como sendo patrimônio cultural do Brasil. No entanto, em breve passagem, o “Saber e Fazer História” alerta para as atuais destruições dos sambaquis.

Ainda hoje os sambaquis são destruídos, pois o seu material é usado na agricultura para diminuir a acidez de alguns tipos de solo, para fabricar ração para animais ou simplesmente para se fazer novas construções no terreno. (COTRIM E RODRIGUES, 2009, p. 50)

Assim como o livro da Editora Saraiva, o livro “Para Viver Juntos História” (Editora SM) não faz menção sobre os artefatos e sítios arqueológicos como sendo um patrimônio. Desta forma, foi completamente omitida a existência de patrimônio arqueológico como um direito do povo brasileiro.

Deste modo, preocupa-nos ter percebido a ausência de dizeres no que se refere à proteção jurídica do patrimônio cultural de matriz arqueológica. Omitir tais informações aos alunos e, naturalmente, aos demais cidadãos, reforça o silenciamento sobre o passado.

Retomando os dizeres proclamados nos PCN de História, temos que no Ensino Fundamental os alunos devem deter a capacidade de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro [...]” (PCN, 1997, p. 7). No entanto, percebemos que tal valorização torna-se algo pouco efetivo, dado que os livros narram com brevidade, ou omitem, sobre a importância dos sítios arqueológicos ao ponto de possuírem uma legislação específica para a sua proteção.

No nosso entender, inexistente proteção para aquilo em que não há valorização intrínseca, caso que não cabe ao patrimônio arqueológico. Pelo contrário, por haver

essa imprescindibilidade nata para o reconhecimento da origem do povo brasileiro, é que os acervos pré-coloniais são tidos como patrimônio cultural do Brasil. Assim, percebemos que os livros devem explorar essa temática, apresentando a seriedade jurídica atrelada ao patrimônio arqueológico.

Deste modo, aqueles livros que não expõem os marcos legais referentes ao passado pré-colonial do Brasil, certamente corroboram para o não reconhecimento da identidade e, conseqüentemente, para o não cumprimento dos ditames legais exarados quanto à salvaguarda do patrimônio arqueológico.

4.2 O ETNOCENTRISMO NOS LIVROS BRASILEIROS

A observação quanto à excessividade de dados estrangeiros em detrimento das informações sobre o período pré-colonial do Brasil já havia sido feita em pesquisas anteriores. Vasconcellos (1994) demonstrou que os livros analisados compunham de mais informações relativas ao passado estrangeiro, principalmente vinculado ao passado europeu, do que informações nacionais.

Nesse sentido, procuramos identificar nos livros didáticos analisados se os autores/editoras continuavam a promover mais informações sobre o passado estrangeiro do que o do Brasil propriamente. Para tal, observamos o quantitativo de laudas que foram destinadas para a explicação das realidades nacionais e as não nacionais.

Assim, partindo para a análise do “Projeto Araribá” (Editora Moderna), verificamos que o livro possui um total de 246 páginas, sendo que destas, 47 tratam da pré-história mundial (a considerar que o período pré-colonial brasileiro consiste nessas páginas). Assim, verificamos que o tempo anterior à história antiga, como é conhecido o período pré-histórico no mundo, consiste em 19,10% das informações do livro. No entanto, apenas **oito páginas** (incluindo duas páginas de “atividades”) são dedicadas **exclusivamente para o período pré-colonial brasileiro**, o que representa um montante de **3,25%** de informações.

O livro de autoria de Alfredo Boulos Júnior, “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) possui uma unidade exclusiva para a Pré-História mundial, nomeada de “Pré-História também é História”. Das 304 páginas da obra, 52 foram destinadas à Pré-História, ou seja, 17,02 % do total. Inserido na unidade mencionada, o capítulo “A Pré-História brasileira” possui 18 páginas, significando **5,96% do livro destinado ao período pré-colonial do Brasil.**

Não diferente de outras obras didáticas, o “História, Sociedade e Cidadania”, da editora FTD, não conseguiu explorar intensivamente a temática pré-colonial brasileira. Apesar de possuir 18 laudas exclusivas para o passado do Brasil, identificamos a utilização de grandes imagens e fotografias, as quais, naturalmente, fazem o uso maior de espaços, porém potencializam o aprendizado.

Em “Saber e Fazer História” (Editora Saraiva), identificamos que o livro possui 272 páginas no total, destas, 34 referem-se ao período pré-histórico mundial, totalizando 12,5% do livro. Sendo que nove páginas fazem referência exclusiva ao período pré-colonial do Brasil, temos que **3,3% do “Saber e Fazer História” narra o período anterior à chegada dos europeus no Brasil.**

Em sua totalidade, o “Saber e Fazer História” não aprofundou sobre a questão da existência humana em todas as regiões do Brasil antes da chegada do Europeu. Apesar da ausência de informações para uma série de estados brasileiros, é irrecusável que o livro didático possui mais informações sobre a Pré-História mundial se comparado com outros livros.

Na mesma condição, observamos que o “História e Vida Integrada” (Editora Ática) possui 208 páginas em sua totalidade, destas, 28 tratam sobre a pré-história em nível global (incluindo o período pré-colonial brasileiro). Para o período pré-colonial do Brasil, o livro detalha ao longo de oito páginas (incluindo exercícios). Assim, percebe-se que para a pré-história mundial o livro “História e Vida Integrada” possui 13,46% do total de páginas. Para o Brasil, temos que **o livro apresenta todo o período pré-colonial em 3,84% do total de páginas.**

Estatisticamente, o livro “História e Vida Integrada” apresenta-se na média dos outros demais livros analisados, sendo a este destinadas 3,84% de páginas da

obra didática. Contudo, entendemos que o livro apresenta os dados de forma limitada, principalmente por não possuir mais espaço exclusivo ao período de interesse desta pesquisa.

De forma diferenciada, o “Projeto Radix” (Editora Scipione) possui 280 páginas no total, sendo que destas, 35 páginas consistem sobre a pré-história mundial, perfazendo 12,5% do conteúdo do livro. Destas 35 páginas relativas à pré-história mundial, **somente três (3) páginas destinam exclusivamente ao período pré-colonial brasileiro** (sendo uma delas específica das atividades) **totalizando apenas 1,07% do livro.**

Notamos que o Projeto Radix destinou um quantitativo de páginas consideravelmente reduzido sobre o período pré-colonial do Brasil, contando apenas com três (3) páginas. Sendo o universo de 280 laudas, entendemos que tratar sobre um período temporal tão amplo em apenas algumas folhas impossibilita uma divulgação apurada dos fatos passados.

No mesmo sentido do “Projeto Radix”, identificamos um reduzido quadro informacional no livro “Para Viver Juntos História” (Editora SM). Em sua totalidade, o livro didático possui 272 páginas, das quais, 22 páginas tratam sobre o período anterior à História Antiga, ou seja, a comumente denominada pré-história em nível mundial. Dentro destas 22 páginas, somente três delas tratam exclusivamente sobre o período pré-colonial brasileiro. Desta forma, visualizamos que 8,08% do livro aborda sobre a pré-história mundial e apenas **1,10% do livro é destinado ao “pré-quinhentismo” brasileiro.**

No conjunto, o livro “Para viver Juntos História”, da editora SM, trata consideravelmente pouco sobre o período pré-colonial brasileiro. Apenas visualizando o quantitativo de páginas destinadas a narrar tal período no Brasil, somente três laudas, identificamos que não haveria possibilidade de um grande acúmulo de informações, prejudicando o alunado leitor.

Assim, podemos verificar que nenhum dos livros analisados possui um denso arcabouço de informações sobre o período verificado. Apesar de alguns possuírem

parcas informações, identificamos que em poucos livros foram destinados não muito mais do que 1% do seu espaço para o período pré-colonial do Brasil.

Deste modo, os livros perpetuam o silenciamento de incontáveis povos indígenas, dos quais apenas a cultura material poderia trazer à vida. Das etnias que inexistem documentos escritos, apenas a existência da cultura arqueológica é que pode narrar o passado desses seres humanos.

Cabe salientar objetivamente que o público destinatário dos livros didáticos não terá acesso ao processo de formação das diferentes etnias indígenas no passado pré-colonial, o que justifica a ideia da ausência de história do período. Nesse sentido, as considerações de Fontana são importantes:

A história de um grupo humano é sua memória coletiva, e a seu respeito, cumpre a mesma função que a memória pessoal em relação a um indivíduo: dar-lhe um sentido de identidade que o faz ser ele mesmo e não outro. (...)

Desde o início, inclusive nas manifestações mais elementares, a história teve, como memória coletiva, certas funções sociais, das quais a mais importante foi a de legitimar a ordem política e social vigente, mas cumpriu também, a de preservar as esperanças coletivas dos oprimidos pela ordem estabelecida (FONTANA, 2004, p. 11)

Isto posto, é importante salientar que os livros didáticos ao silenciarem sobre o passado, contribuem para perpetuar uma visão de história que legitima determinados interesses políticos e econômicos. Não temos dúvidas que, determinadas representações transformadas em senso comum, é uma referência de coesão identitária e faz parte da cultura política de uma determinada sociedade.

4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS E A EMULAÇÃO MIDIÁTICA

A relação entre arqueologia e a mídia, como já apontado por Vasconcellos (1994) está diretamente vinculada à proporção de grandeza e valor notícia dos sítios arqueológicos. Assim, verificamos que alguns determinados sítios são

recorrentemente observados pela imprensa em geral, seja pelas suas peculiaridades e/ou pelas suas antiguidades.

De qualquer modo, notamos um excesso de informações noticiadas pela imprensa quanto a alguns poucos sítios, o que leva a omissão de incontáveis outros patrimônios de natureza arqueológica. Nesse sentido, buscamos procurar nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011 como se encontram os detalhamentos dos sítios e quais são estes sítios.

O sítio arqueológico de Pedra Furada, no município piauiense de São Raimundo Nonato, é considerado como o local com a mais remota ocupação no Brasil e na América do Sul, datando aproximadamente 50 mil anos. Devido sua importância internacional e à sua antiguidade, o sítio tornou-se patrimônio mundial da Unesco em 1991 e nacional em 1993. (IPHAN, 2012).

As pesquisas na área iniciaram em 1973, e em 1978 o programa de pesquisas arqueológicas tomou proporção multidisciplinar, integrando arqueólogos, ecologistas, botânicos, pedólogos, zoólogos e outros, os quais vêm analisando a fauna, a flora e o homem, desde a sua chegada até a contemporaneidade e, fundamentalmente, sua interação com o meio ambiente (IDEM, 2012).

Segundo Guidón (2007), a partir de 1978 a equipe franco-brasileira, coordenada pela autora, conseguiu identificar e datar o sítio Pedra Furada como local de ocupação representativamente mais antigo no Brasil, o que originou inúmeras controvérsias, “às vezes mais passionais que científicas” (GUIDÓN, 2007, p. 380).

A Missão descobriu no Parque Nacional da Serra da Capivara, mais precisamente no sítio arqueológico do Boqueirão da Pedra Furada, vestígios do *Homo sapiens sapiens* que datam de até 50 mil anos. A descoberta suscitou, e ainda suscita, uma grande polêmica internacional, pois coloca em xeque a teoria arqueológica aceita por mais de meio século de que o homem chegou ao continente americano entre 12 a 15 mil anos atrás – saindo da Ásia e atravessando a pé o Estreito de Behring, ele teria se dispersado do Alasca para as Américas (IPHAN, 2012, p. 4)

Deste modo, inúmeros cientistas, principalmente os norte-americanos, consideraram insuficientes os resultados apresentados pela equipe de

pesquisadores. A alegação primordial consiste que a equipe de Guidón datou o sítio arqueológico com apenas fragmentos de carvão e algumas pedras (restos de fogueira), sendo que para os contestadores, seria necessária a datação em fragmentos de ossos humanos (IDEM, 2012, p. 4).

É provável, no entender de alguns investigadores, que o abrigo tenha sido usado muito antes, se não como um sítio de acampamento, pelo menos como uma pedreira onde a Natureza colaborou no processo de fabricação das ferramentas. Em todo caso, todas as provas Pré-Clóvis de Pedra Furada continuam sendo discutíveis, e duvido muito que a questão central da origem dos alegados artefatos de quartizito seja decidida em favor de uma presença humana antiga no local (ADOVASIO & PAGE, 2011, p. 259).

Na realidade, toda essa divergência científica ocorre baseada na não aceitação, por parte dos norte-americanos, de que a ocupação brasileira seja anterior à do território americano. Os estadunidenses defendem que o sítio mais antigo das Américas está nos Estados Unidos, cuja datação foi estimada em 11.500 anos atrás.

Em meados do século [XX], no entanto, descobriram-se nos EUA locais de matança de grandes animais desaparecidos, como bisontes fósseis e mamutes, sendo encontrados nos esqueletos instrumentos inquestionáveis (pontas de pedra lascadas ditas “de Clóvis”, com uma técnica original e sofisticada de acanelura destinada a facilitar o encabamento). As análises radiocarbônicas permitiram datar esta “cultura Clóvis” entre 10.500 e 11.000 anos atrás. Aceitou-se então 11.500 anos como o novo limite para a presença do homem no continente (PROUS, 1997, p. 10).

Segundo Prous (2007), um estudo recente realizado nesses carvões do Sítio Pedra Furada indicou que os mesmos foram deslocados, rolados, até o local onde foram encontrados. Existe a possibilidade de serem oriundos de fogos naturais e, provavelmente, foram deslocados por meio de enxurradas. O acervo de materiais em pedra lascada, possivelmente, trata-se de seixos do abrigo, os quais, até atualmente, caem quando ocorrem fortes chuvas.

De qualquer modo, as pesquisas realizadas por Guidón e sua equipe continuam sendo realizadas, mantendo com a comunidade científica internacional o debate sobre a antiguidade da ocupação humana no Piauí, consistindo na

possibilidade de ser o mais antigo sítio arqueológico brasileiro. Funari e Noelli (2005) abordam que “Talvez por ser a visão mais romântica e gloriosa do homem americano, no Brasil, o homem da Pedra Furada continua popular, a **julgar pelo destaque que recebe nos livros didáticos** e nos meios de comunicação de massa”. (FUNARI & NOELLI, 2005, p. 41). [grifo nosso]

O sítio Pedra Pintada, no município paraense de Monte Alegre, foi escavado na década de 1990 pela arqueóloga Anna Roosevelt, em conjunto com uma equipe internacional de pesquisadores. Gomes (2002) salienta que os trabalhos da arqueóloga resultaram em datações que inserem esse sítio arqueológico como possuidor da mais antiga cerâmica das Américas, pois os artefatos indicaram datas de oito milênios antes do presente.

Além da cerâmica, o sítio Pedra Pintada (PA) possui datações ainda mais recuadas, associadas às camadas pré-cerâmicas, atingido datações de 11.200 anos antes do presente (ROOSEVELT apud GOMES, 2002). Assim, mais uma vez, os norte-americanos tiveram suas datações da “cultura Clóvis” confrontadas com as dos sítios brasileiros, expondo internacionalmente o sítio Pedra Pintada nas discussões entre os arqueólogos.

O sítio arqueológico de Lagoa Santa (MG) também possui notoriedade para além das fronteiras brasileiras. Ainda no século XIX, mais precisamente em 1840, o naturalista Peter Lund, dinamarquês, realizou pesquisas paleontológicas no atual estado de Minas Gerais. Apesar de não objetivar a identificação de materiais humanos, o pesquisador encontrou ossos humanos associados a animais que eram extintos. “Foi um achado espetacular e que deveria gerar muita polêmica, pois em nenhuma parte do mundo nessa época se havia encontrado animais desaparecidos contemporâneos ao homem” (FUNARI & NOELLI, 2005, p. 34).

Posteriormente, em 1975, o sítio arqueológico Lagoa Santa foi pesquisado por uma equipe franco-brasileira, liderada pela arqueóloga francesa Annette Laming-Emperaire. Os estudos arqueológicos identificaram o crânio humano mais antigo das Américas, datado de 11.680 anos. Sendo identificado como ossos femininos, o

crânio teve sua face reconstituída por pesquisadores da Universidade de Manchester e foi alcunhado de Luzia (Idem, 2005).

A descoberta de Luzia proporcionou novas interpretações, com confirmação material, sobre as ocupações humanas no continente americano. O antropólogo físico e arqueólogo Walter Neves, afirma que um grupo de humanos não-mongolóide existiu antes dos atuais índios conhecidos, estes com morfologia craniana dos grupos mongoloides.

Todos indígenas americanos conhecidos apresentam semelhanças morfológicas com as populações norte-asiáticas mongoloides. Ou seja, os indígenas das Américas parecem-se com os povos mongoloides, como os atuais chineses ou japoneses. Essa semelhança levou a pensar de maneira generalizada que a entrada do homem no continente americano teria se dado pelo nordeste da Ásia pelo Estreito de Bering (onde estão e estavam essas populações mongoloides), há poucos milhares de anos, pois o surgimento das características físicas mongoloides teria, segundo a maioria dos analistas, um máximo de 20 mil anos (Ibidem, 2005, p. 34).

A partir deste contexto, o estudo do crânio de Luzia e demais crânios contemporâneos a ela, proporcionou a existência de dados que indicam para outro momento ocupacional nas Américas, visto que Luzia possui semelhanças com populações negroides, atuais da África e da Oceania. Deste modo, os pesquisadores coordenados por Neves propuseram que, no passado, ocorreu uma onda migratória ainda mais antiga, também pelo Estreito de Bering, porém, tais grupos humanos teriam desaparecido, sendo substituídos pelos grupos mongoloides que conhecemos atualmente (Ibidem, 2005).

Segundo Pacheco (2008), o sítio arqueológico Santa Elina, localizado no município de Jangada (MT), foi identificado e estudado, por meio de campanhas arqueológicas, por vários pesquisadores franceses e brasileiros a partir de 1983. O projeto ocorreu motivado por uma cooperação técnico-científica entre o Muséum National d'Histoire Naturalle (MNHN) e o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP), sendo o objeto de estudo de mais de dezessete expedições arqueológicas.

Por fim, o sítio mato-grossense Santa Elina possui relevância midiática por consistir, segundo seus pesquisadores, no segundo sítio arqueológico mais antigo do Brasil, até o momento descoberto, e o terceiro mais antigo das Américas, sendo que suas datações mais recuadas atingem os 25 mil anos antes do presente (PACHECO, 2008). O sítio possui evidências materiais de que há 25 milênios houve a convivência entre homens e animais da chamada Megafauna (por exemplo, a preguiça gigante) e, ao contrário das datações do sítio arqueológico Pedra Furada, as suas datações são mais aceitas entre uma parcela da comunidade acadêmica.

Após realizado um pequeno levantamento sobre os sítios mais recorrentes na mídia nacional (e internacional), partimos para a análise direta e objetiva dos livros didáticos aprovados e distribuídos pelo Governo Federal, por meio do PNLD 2011.

No “Projeto Araribá” (Editora Moderna) observamos que quanto aos sítios com maior relevância midiática e ou mais antigos, existe um maior detalhamento do da Pedra Furada (PI) e o de Lagoa Santa (MG).

Para o sítio piauiense, ocorre uma breve descrição sobre o seu histórico e da sua principal pesquisadora, Niède Guidon. Relata sobre a não aceitação, por parte de outros arqueólogos, das hipóteses das datações do sítio, porém, posteriormente, existe o apontamento de que as datações, após pesquisas em 2006, passaram a ser reconhecidas.

Uma análise feita por pesquisadores brasileiros e franceses, em 2006, confirmou a datação defendida pela arqueóloga. Assim, os objetos de São Raimundo Nonato **passaram a ser a prova mais antiga da presença humana na América** (APOLINÁRIO, 2010, p. 59) [grifo nosso]

Assim como no sítio Pedra Furada, no mineiro de Lagoa Santa também foi feito um histórico sobre suas pesquisas, iniciadas ainda no Século XIX. Há o relato sobre o seu mais importante achado: o crânio de Luzia, a qual foi apelidada de “a primeira brasileira”. Ao ilustrar o crânio e a reconstituição facial de Luzia, o livro expõe que a descoberta da mulher mais antiga do Brasil mudou de direção as teorias e hipóteses referentes ao processo de povoamento da América, criando novas hipóteses sobre o processo de ocupação do território americano. “Essa descoberta levou alguns estudiosos a sugerir que a América foi povoada por

diversas levas de grupos humanos diferentes, e não só por asiáticos, como se imaginava antes” (APOLINÁRIO, 2010, p. 58).

Dentre os sítios arqueológicos que mais possuem caráter midiático, o livro apenas abordou o sítio piauiense de Pedra Furada e o sítio mineiro de Lagoa Santa. Tais escolhas, possivelmente, foram tomadas para que houvesse informações do sítio em que possui a datação mais antiga (Pedra Furada/PI) e o que possui o conjunto osteológico humano mais pretérito (Lagoa Santa/MG). De fato, o livro reproduz os dois sítios com maior destaque na mídia nacional e internacional.

O sítio arqueológico da Pedra Furada/PI é apresentado pelo “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) como um dos sítios mais antigos existentes no Brasil. Afirma que a arqueóloga Niède Guidón e sua equipe identificaram pedaços de carvão e pedra lascada com uma datação aproximada de 50 mil anos. Complementa ainda que o Parque Nacional da Serra da Capivara é um “verdadeiro tesouro arqueológico” (BOULOS JUNIOR, 2009, p. 75), sendo considerado como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

Já o sítio arqueológico paraense da Pedra Pintada é apenas apresentado como um dos sítios mais antigos no território nacional, não havendo nenhum tipo de especificação ou detalhamento sobre o mesmo no “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD).

Além de ser apontado como um dos sítios com a datação mais recuada do Brasil, o sítio arqueológico de Lagoa Santa/MG é definido por meio das descobertas realizadas pelo arqueólogo Walter Neves. Segundo Boulos Junior (2009), o sítio possuía o fóssil humano mais antigo das américas (Luzia, com datação estimada em 11.500 anos).

Recentemente, com base em materiais inéditos de Lagoa Santa (MG), Walter Neves descobriu que as características cranianas do povo de Luzia também eram semelhantes às dos africanos e australianos. Para ele, então, o povo de Luzia entrou na América antes dos grupos que deram origem aos indígenas atuais. Sendo assim, existiram dois grandes conjuntos de povoadores da América: um que entrou há 14 mil anos e outro há 11 mil anos (esse último deu origem aos povos indígenas do Brasil) (BOULOS JUNIOR, 2009, p. 73).

Três dos quatro principais sítios midiáticos estiveram presentes no “História, Sociedade e Cidadania”. Informações referentes aos sítios de Pedra Furada/PI, Pedra Pintada/PA e Lagoa Santa/MG foram executadas, mesmo que havendo apenas menção, como no caso do sítio Pedra Pintada/PA, ao qual apenas havia um apontamento em mapa.

O sítio arqueológico de Pedra Furada (PI) é apresentado no “Projeto Radix” (Editora Scipione) no mapa referente aos principais sítios arqueológicos da América. Ademais, sobre esse sítio, o livro esclarece que alguns estudiosos “defendem que a presença humana em território americano é muito mais antiga do que se imaginava” (VICENTINO, 2009, p. 48), sustentando tal hipótese com base nos restos de fogueiras identificados, os quais dataram entre 50 mil a 60 mil anos atrás.

No entanto, o livro também demonstra que vários estudiosos não concordaram com essa datação, “que indica a presença humana na América há mais de 50 mil anos. Eles afirmam que as pedras e os restos de fogueira encontrados nesses sítios arqueológicos não são objetos feitos pelo homem” (VICENTINO, 2009, p. 49). Assim, o livro apresenta os dois lados da discussão internacional sobre o sítio arqueológico da Pedra Furada.

O sítio Pedra Pintada (PA) apenas é esboçado no mapa que demonstra sobre os principais sítios arqueológicos americanos. Além da inexistência de informações sobre esse importante sítio brasileiro, no mapa do livro do “Projeto Radix” (Editora Scipione), consta como sendo do estado do Amazonas, e não como sendo um sítio do estado do Pará.

Quanto ao sítio mineiro de Lagoa Santa, o “Projeto Radix” (Editora Scipione) dispensa uma maior atenção, creditando-o a aceitabilidade dentre os arqueólogos de que a América teria sido ocupada há cerca de 20 mil anos. A aceitação baseia-se nos ossos humanos identificados no sítio de Lagoa Santa, sendo o “mais antigo vestígio ósseo humano identificado com segurança nas Américas. Tem entre 11.000 e 11.500 anos e foi apelidado de Luzia.” (VICENTINO, 2009, p. 48).

A partir da questão do sítio de Lagoa Santa, o livro didático em questão (Projeto Radix) desenvolve a discussão de quem chegou inicialmente ao território

brasileiro, sendo os primeiros humanos consideravelmente diferentes dos atuais indígenas por nós conhecidos. A afirmativa ocorre porque os atuais indígenas americanos possuem características físicas semelhantes aos atuais povos asiáticos, entretanto, o esqueleto de Luzia, identificado em Lagoa Santa, assemelha aos grupos afro-australianos, com características negroides.

Dessa forma, teria havido uma primeira ocupação americana por grupos humanos vindos da África, que passaram pelo sul da Ásia. Possivelmente vieram pelo Estreito de Bering, passando à América do Norte e depois à do Sul. Esses povos teriam sido os mesmos que dirigiam também para a Austrália. Sobre a datação desta primeira migração existem inúmeras dúvidas, alguns pesquisadores apontando 20.000 [anos] e outros apontando até datas anteriores a isso. Somente milhares de anos depois é que teria ocorrido outra onda de migrações de povos que há muito tinham se fixado na Ásia, na região da Mongólia. Esses asiáticos mais orientais entraram na América também provavelmente pelo Estreito de Bering. (VICENTINO, 2009, p. 56)

Bem como o sítio paraense de Pedra Pintada, o sítio mato-grossense de Santa Elina tem a sua demonstração limitada no mapa apresentado por Vicentino (2009, p. 49) com os principais sítios arqueológicos da América, sem haver descrições sobre o mesmo. Apesar de constar na unidade federativa correta, seu nome fora apresentado como “Santa Eliana”, o que pode acarretar em distorções, indo além dos erros de grafia.

Quanto aos sítios com relevância midiática e/ou mais antigos, o livro aprofunda a discussão somente para os sítios arqueológicos de Pedra Furada/PI e o de Lagoa Santa/MG. Tanto o sítio de Pedra Pintada/PA quanto o de Santa Elina/MT apenas foram mencionados por meio de mapa. Apesar de que tenha citado sobre os sítios vinculados à mídia, entendemos que o Projeto Radix poderia ter aprofundado os dados, informando com mais detalhes sobre o sítio paraense e o mato-grossense.

O livro da Editora Saraiva, “Saber e Fazer História”, não cita explicitamente o nome do sítio Pedra Furada, no entanto, trata sobre os achados da arqueóloga Niede Guidón em São Raimundo Nonato, no Piauí.

Em São Raimundo Nonato, no Piauí, estudiosos de sua equipe descobriram indícios de “fogões pré-históricos”, isto é, restos de

pedra e de carvão colocados em forma de círculos ou triângulos e provavelmente utilizados para fazer fogo. Próximo a esses “fogões” também foram encontrados ossos de animais e pedaços de instrumentos de pedra lascada (raspadores, facas, machados) (COTRIM E RODRIGUES, 2009, p. 45).

Quanto ao sítio arqueológico de Lagoa Santa, em Minas Gerais, o “Saber e Fazer História” volta ao século XIX, mais precisamente em 1834, e explica como o dinamarquês Peter Lund encontrou os fósseis humanos neste sítio.

O livro ainda aborda sobre as pesquisas no século XX e qual a importância do achado de Luzia. Ao apresentar o crânio de Luzia e a sua reconstituição facial, o livro expõe que:

Depois de analisar crânios de diferentes grupos pré-históricos americanos, os cientistas descobriram que os traços físicos desses grupos eram parecidos com as de africanos e nativos australianos, mas eram diferentes das populações indígenas americanas. Essa descoberta gerou mais polêmica sobre as explicações dadas até então para o início do povoamento da América (COTRIM E RODRIGUES, 2009, p. 48).

Não destoando de outros livros didáticos, o “Saber e Fazer História” particulariza somente sobre o sítio arqueológico da Pedra Furada/PI e sobre o de Lagoa Santa/MG. Tais informações apresentam aos leitores do livro sobre o sítio mais antigo do Brasil, sendo o piauiense e sobre o esqueleto mais antigo do Brasil, associado ao sítio de Minas Gerais.

O livro “História e Vida Integrada” (Editora Ática), apesar de não fazer uma menção direta sobre o sítio de Pedra Furada, no Piauí, apresenta que a Serra da Capivara é estudada arqueologicamente desde os anos de 1970, sempre coordenado pela arqueóloga Niede Guidón.

Informando que os dados provenientes desse sítio provocaram uma revolução nos estudos arqueológicos americanos, o que corroborou na sua eleição como um Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, o livro da Editora Ática cita que as recentes pesquisas apontam para artefatos arqueológicos com mais de 33 mil anos, o que vem repercutindo quanto às teorias de ocupação da América.

O sítio arqueológico de Pedra Pintada, no município paraense de Monte Alegre, é destacado como um dos principais sítios no território nacional. Recebendo pesquisas intensivas desde a década de 1990, coordenadas pela arqueóloga Anna Roosevelt, o sítio em questão teve suas ocupações iniciais por volta de 11.200 anos antes do presente.

Entre os inúmeros vestígios existem fragmentos de objetos, registros rupestres [...], lascas de cerâmica e restos de fogueiras e de ossos de animais carbonizados. A partir desses materiais, os pesquisadores constataram que os habitantes da Pedra Pintada dominavam o fogo e eram caçadores (PILETTI, PILETTI E TREMONTE, 2010, p. 43).

O “História e Vida Integrada” faz referência especial ao sítio arqueológico de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais. Mostrando desde o início das pesquisas por Peter Lund, ainda no século XIX, até a atualidade, o livro indica que no citado sítio foi encontrado o esqueleto mais antigo da América, “com 11.500 anos, ele pertenceu a uma mulher de mais ou menos 20 anos e 1,50 m de altura” (PILETTI, PILETTI E TREMONTE, 2010, p. 40), sendo apelidado de Luzia. A existência desse esqueleto comprova que houve a entrada de diferentes grupos humanos no continente, pois:

A reconstrução da cabeça de Luzia revelou que ela tinha traços negroides. Trata-se de uma característica que abre perspectivas para novas hipóteses. Esses traços diferem das feições apresentadas pelas populações mais recentes, que possuíam feições mongoloides (isto é, com traços semelhantes aos dos mongóis, habitantes da Mongólia, país localizado ao norte da China). Essas populações viveram no continente por volta de 8 mil anos e são os antepassados diretos de muitos dos atuais povos indígenas (PILETTI, PILETTI E TREMONTE, 2010, p. 41).

O sítio arqueológico mato-grossense de Santa Elina não recebeu descrições sobre as suas características no livro “História e Vida Integrada”, entretanto, o mesmo é apontado como possuindo vestígios inquestionáveis da presença de seres humanos há 11-12 mil anos. Um quesito observado é que provavelmente houve um erro de digitação, pois o sítio é nomeado de Santa Eliana, ao invés de Santa Elina.

Nesse sentido, notamos que o livro “História e Vida Integrada” tratou dos quatro sítios apontados durante essa nossa pesquisa. O fato de descrever os sítios

que possuem maior poder de mídia coloca o livro da Editora Ática em uma posição levemente mais destacada.

Para o sítio arqueológico da Pedra Furada/PI, o livro da Editora SM, “Para Viver Juntos História”, somente apresenta a imagem de uma arte rupestre, esclarecendo que a fotografia mostra um grande painel com dimensões de 70 metros de comprimento e 30 metros de largura.

O sítio arqueológico de Lagoa Santa foi citado rapidamente pela autora do livro “Para Viver Juntos História” (Editora SM). As informações se limitaram a informar sobre a reconstituição facial de Luzia (a mulher que viveu em Minas Gerais há 11 mil anos) e que após os estudos dos seus ossos, os cientistas começaram a acreditar que o processo de ocupação das Américas ocorreu entre 12 mil e 50 mil anos atrás.

Os sítios brasileiros com maior relevância midiática foram pouco citados no livro didático da Editora SM, sendo informados apenas os sítios de Pedra Furada/PI e de Lagoa Santa/MG. Entretanto, tais citações não passaram de nota de fotografia, citando rapidamente sobre os referidos sítios. Neste sentido, observando somente os livros didáticos, não possuímos dúvidas quanto às limitações as quais o alunado acaba sendo exposto.

4.4 A REGIONALIZAÇÃO DO PASSADO PRÉ-COLONIAL

A aplicabilidade deste tema ocorre para com os dados resumidos sobre o período pré-colonial brasileiro. Apesar de não consistir em uma escala local, mas sim regional, a explicitação de que houve assentamentos humanos em todas as regiões brasileiras pode vir a desmistificar a ideia de uma centralidade apenas em alguns lugares do país.

Ao identificarmos que uma considerável parcela da Amazônia Legal está inserida no norte do Brasil, podemos relacionar diretamente essa região brasileira

com o bioma amazônico. Para Vasconcellos (2001), em nenhum outro lugar no país houve uma maior modificação sobre o olhar arqueológico quanto na Amazônia, a qual é tida como “um mundo à parte, com intensas conexões com outras áreas da América tropical, como os Andes e a região do Caribe, além do Brasil Central” (VASCONCELLOS, 2001, p. 22).

As últimas pesquisas na Amazônia indicam que este bioma seria uma espécie de “Mesopotâmia tropical”, reconhecidamente como uma área de origem e expansão cultural. Isto significa que, possivelmente, os rios amazônicos teriam sido o berço cultural do que tornaria a ser o padrão das características culturais da América oriental, podendo, inclusive, ter influenciado os Incas e outras civilizações andinas. Tais evidências indicam um estilo de vida, na calha do Amazonas e seus rios afluentes, que estava adaptado ao ambiente fluvial, extremamente piscoso e rico em produtos naturais (IDEM, 2001).

Neves (1999) afirma que a datação mais antiga até o momento, dos sítios amazônicos, cabe ao sítio Pedra Pintada, estimado em 10.500 anos²⁸. Tal conclusão provém das mais de 50 datações, realizadas por inúmeros meios, creditando tal idade como aceitável por grande parte dos arqueólogos.

O nordeste brasileiro, de acordo com Etchevarne (1999), recebeu as pesquisas arqueológicas sistemáticas a partir da década de 1960, criando dois pólos principais de pesquisa, sendo um em Pernambuco e outro no Piauí. Nos últimos anos, as pesquisas piauienses, coordenadas pela arqueóloga Niède Guidón, tem apresentado resultados polêmicos no âmbito científico, pois indicam sítios arqueológicos datados de 50 mil anos.

Com exceção dos sítios piauienses, as outras unidades federativas do nordeste brasileiro possuem datações consideravelmente mais recentes. As mais antigas datações dos sítios nordestinos consistem em: Maranhão (2.655 anos), Rio

²⁸ Neves (1999) atribui o sítio Pedra Pintada com 10.500 anos, no entanto, Gomes (2002) aponta o sítio possuindo 11.200 anos. É importante esclarecer que essas diferenças em datações são comuns, pois sempre se é trabalhado com uma margem de erro para mais ou para menos.

Grande do Norte (9.410 anos), Pernambuco (11.060), Sergipe (8.950 anos) e Bahia (43.000 anos) (MARTIN apud ETCHEVARNE, 1999).

Martin (2008) esclarece que por causa das datações extremamente antigas dos sítios do nordeste brasileiro, os arqueólogos americanistas tiveram que reformular as teorias que consideravam que o povoamento da América teria ocorrido em torno de 30.000 anos antes do presente e a ocupação da América do Sul por volta de 12.000 anos antes do presente.

As primeiras pesquisas arqueológicas sistemáticas no Centro-Oeste brasileiro ocorreram em Goiás na primeira metade da década de 1970²⁹. No início da década posterior, 1980, os trabalhos contemplaram os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, exceto na região do Pantanal, a qual apenas recebeu as primeiras pesquisas arqueológicas na década de 1990 (OLIVEIRA & VIANA, 1999).

Conforme Oliveira e Viana (1999), as primeiras ocupações humanas no Centro-Oeste brasileiro estão relacionadas aos grupos de caçadores-coletores, os quais, provavelmente, estabeleceram na região entre 12.000 e 10.000 anos antes do presente. No entanto, os sítios arqueológicos com datações mais antigas, que destoam da média cronológica da região, costumam ser amplamente debatidos entre os arqueólogos brasileiros.

Existem, todavia, datas mais antigas, mas que, em sua quase totalidade, ainda devem ser vistas com cautela. Esse é o caso, apenas para exemplificar, das datas mais antigas dos sítios Abrigo do Sol (19.400 ± 1.100 AP e 14.470 ± 140 AP) e Santa Elina (23.320 ± 1.000 AP e 22.500 ± 500 AP), ambos em Mato Grosso [...] (Idem, 1999, p. 140).

Apesar das divergências entre datações e demais dados sobre a ocupação regional, Oliveira e Viana (1999) afirmam que uma considerável parte do Centro-Oeste indica ter sido uma grande área de confluência cultural, “região para onde

²⁹ Oliveira e Viana (1999) citam que antes de 1970 foram realizadas algumas pesquisas arqueológicas no Centro-Oeste, entretanto foram realizadas em curto prazo e com o intuito de formar coleções para os museus do exterior.

grupos ceramistas de regiões distintas se teriam deslocado, conforme apontam estudos mais recentes” (IDEM, 1999, p. 184).

A região Sul do Brasil, compreendida pelo Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, constitui, segundo Noelli (1999), uma das áreas mais conhecidas arqueologicamente no país, possuindo mais de 3500³⁰ sítios arqueológicos, distribuídos pelas três unidades federativas acima citadas.

Ao tratar sobre a história da arqueologia no sul do Brasil, Noelli (1999) a divide em duas fases: a primeira, eminentemente de caráter exploratória e colecionista, teve início em 1872, sendo realizada por amadores ou profissionais estrangeiros e perdurado até o ano de 1954. A segunda fase, iniciada em meados da década de 1950 e que durou até atualmente, iniciou com a criação do cargo de arqueólogo na Universidade do Paraná, o que incentivou posteriormente a fundação de inúmeras instituições de pesquisa, formando pesquisadores e realizando trabalhos arqueológicos.

As pesquisas arqueológicas indicam que as ocupações no Sul do Brasil tiveram início entre 13.000 e 12.000 anos antes do presente, sendo que a região foi habitada em todos os seus espaços e que “não existe nenhum tipo de ambiente no Sul que não tenha sido ocupado sistematicamente ou ocasionalmente” (NOELLI, 1999, p. 226).

Para o Sudeste brasileiro, Moraes (1999) indica, com grande ênfase, o tradicionalismo midiático³¹ vinculado ao sítio arqueológico mineiro de Lagoa Santa. Com o passar do tempo, o local perdeu sua atenção para as datações dos sítios de São Raimundo Nonato, no Piauí. Entretanto, por motivo do “batismo” do mais antigo esqueleto humano do Brasil, a Luzia, o sítio de Minas Gerais recuperou sua vocação jornalística.

³⁰ Em consulta ao Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (www.iphan.gov.br) verificamos que atualmente o sul brasileiro possui 5999 sítios arqueológicos identificados e cadastrados.

³¹ Entendendo que é aquilo que os meios de comunicação de massa informam recorrentemente.

A importância da arqueologia do Sudeste dentro do cenário nacional e internacional compreende-se, em grande parte, aos dados osteológicos humanos identificados em Luzia. Por conter traços similares às populações da Austrália e da África, os restos esqueléticos de Lagoa Santa contradizem a teoria de que o povoamento nas terras americanas ocorreu pelos povos mongoloides. Através das pesquisas arqueológicas em Minas Gerais, identificou-se a possibilidade de que tenha havido uma ancestralidade austral-africana em torno de 12.500 anos antes do presente (MORAIS, 1999).

Morais (1999) expõe as datações mais recuadas para os sítios do sudeste brasileiro como sendo de 12.000 anos antes do presente em Minas Gerais e de 14.200 anos antes do presente para o sítio paulista Alice Boër. Este segundo, escavado em 1964, é bastante debatido entre os arqueólogos, sendo alvo de controvérsias, motivado pela antiguidade da datação.

Deste modo, após uma breve contextualização arqueológica das regiões brasileiras, partimos para as análises. Assim, verificamos que quatro livros expuseram sobre o passado pré-colonial brasileiro em todas as regiões, sendo eles: “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD); “Projeto Radix” (Editora Scipione); “Saber e Fazer História”(Editora Saraiva) e “História e Vida Integrada”(Editora Ática). Para tais livros, observamos que ocorreram alguns detalhamentos mais aprofundados para algumas regiões em detrimento das outras, sendo priorizadas as informações para as regiões sul e sudeste. De qualquer modo, não podemos descartar a presença dos temas em tais livros, o que corrobora para a noção de existência de um passado humano anterior aos europeus em cada uma das regiões do Brasil.

Diferentemente, os livros “Projeto Araribá” (Editora Moderna) e “Para Viver Juntos História”(Editora SM) não expuseram informações sobre o passado pré-colonial nas cinco regiões do país. Coincidentemente, ambos os livros não informaram nenhum dado pré-colonial para a região centro-oeste do Brasil. Assim, encerrando a observação somente nos livros didáticos, o alunado não possui acesso ao conhecimento de que, como antes apresentado, o centro-oeste brasileiro foi intensamente povoado pelos homens pré-cabralinos.

Como citado acima, todas as cinco regiões do Brasil foram ricamente povoadas por povos pré-coloniais. Não conter tais informações ou reduzi-las a poucos dados, desproporciona ao alunado o acesso ao verdadeiro passado humano.

Deste modo, se não há uma riqueza de informações sobre os “cinco cantos” do país, é notório que não haja uma explicitação da diversidade do passado pré-colonial do Brasil. Assim, questionamos como os alunos poderão compreender a ocupação do território nacional? Como reconhecer nos indígenas a ascendência de uma das bases étnicas da sociedade atual?

Convém lembrarmos que o estudo da história e da cultura indígena está regulamentado por Lei federal nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Isto posto, cabe questionarmos as razões de um lei que torna obrigatória essa temática se os livros didáticos “esquecem” ou reduzem a apenas informações esparsas o processo de ocupação do território.

No geral, os livros pouco tratam sobre a ocupação intensiva em todo o país. Vale ressaltar que em todos os livros notamos informações sobre o sul e sudeste do Brasil, localidades coincidentes com a maioria das sedes das editoras dos livros didáticos analisados³².

Assim, cabe interpretar que o “projeto de nação” está muito mais voltado para as regiões sulistas do Brasil (a incluir o sudeste) em detrimento das outras. E, por fim, cabe destacar novamente a ausência de informações em dois livros quanto ao passado pré-colonial do centro-oeste brasileiro³³.

³² Ademais, podemos inferir que outras razões podem explicar essa realidade: a centralidade das pesquisas no sul do país; a quantidade de Universidades; o quantitativo de professores da educação básica com maior grau de formação docente e outros.

³³ “Projeto Araribá” (Editora Moderna) e “Para Viver Juntos História”(Editora SM).

4.5 O ESQUECIMENTO PRÉ-COLONIAL PELOS ESTADOS BRASILEIROS

Segundo informações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³⁴, atualmente existem 20.085 sítios arqueológicos registrados no território nacional. Tais sítios, das mais variadas dimensões, datações, tipos e regiões, contemplam o rol do patrimônio arqueológico brasileiro, ao qual incidem todos os diplomas legais vinculados a esse patrimônio da União.

É importante reconhecer que a quantidade de sítios já identificados não extingue a possibilidade de existência de outros mais. Com o desenvolvimento de obras de infraestrutura, desmatamento e intervenções no solo, novos sítios são identificados e registrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA)³⁵ do IPHAN.

Em pesquisa³⁶ ao Cadastro Nacional, temos que o quantitativo de sítios por unidade federativa é da ordem e porcentagem em relação ao total de sítios no Brasil de:

Estado	Quantidade de sítios	Porcentagem
Acre	252	1,25%
Alagoas	280	1,39%
Amazonas	291	1,44%
Amapá	251	1,24%
Bahia	285	1,41%
Ceará	525	2,61%
Distrito Federal	26	0,12%

³⁴ Vide <http://portal.iphan.gov.br/portal/montaPaginaSGPA.do>

³⁵ Idem

³⁶ A pesquisa ao sítio eletrônico do IPHAN ocorreu aos 28 de novembro de 2012.

Espírito Santo	284	1,41%
Goiás	1237	6,15%
Maranhão	112	0,55%
Mato Grosso	784	3,90%
Mato Grosso do Sul	650	3,23%
Minas Gerais	1191	5,92%
Pará	1359	6,76%
Paraíba	149	0,74%
Paraná	1359	6,76%
Pernambuco	506	2,51%
Piauí	1840	9,16%
Rio de Janeiro	645	3,21%
Rio Grande do Norte	291	1,44%
Rio Grande do Sul	3263	16,24%
Rondônia	400	1,99%
Roraima	84	0,41%
Santa Catarina	1442	7,17%
São Paulo	1197	5,95%
Sergipe	155	0,77%
Tocantins	797	3,96%

Gráfico 2: Quantitativo e porcentagem de sítios arqueológicos por Estado

Tais números demonstram a quantidade de sítios arqueológicos que já foram identificados e registrados em todo o território nacional. Apesar da desigualdade, se compararmos os números entre o Distrito Federal (0,12% dos sítios brasileiros) e o Rio Grande do Sul (16,24% dos sítios brasileiros) devemos nos ater a fatores como tamanho do território e a quantidade de pesquisas arqueológicas desenvolvidas nos

locais. Assim, entendemos que não seria justificável a priorização de alguns estados nos livros didáticos em detrimento de outros.

No entanto, quando verificado a distribuição de informações por Unidade Federativa, no “Projeto Araribá” (Editora Moderna), constatamos que a obra didática elenca apenas sítios arqueológicos nos estados do Amazonas, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Mesmo assim, os sítios do Pará e de São Paulo não possuem um enfoque aprofundado, sendo apenas disponibilizadas figuras ilustrativas de material arqueológico.

Quanto à regionalização e distribuição dos sítios arqueológicos pelos estados brasileiros, podemos complementar nossa justificativa sobre a **omissão de milhares de outros sítios** a partir do mapa dos “Sítios arqueológicos do Brasil” exposto (APOLINÁRIO, 2010, p. 59).



Deste modo, o livro corrobora para o esquecimento de inúmeros sítios arqueológicos espalhados por todo o território nacional. Vê-se que há uma priorização pelos sítios sulistas, seguramente pela data de produção do mapa (início de 1992), tempo em que a arqueologia no sul do Brasil já possuía certa tradição. Entretanto, nesses últimos anos, a considerar o ano de edição do livro (2009), inúmeros sítios foram identificados por todo o país, principalmente na Amazônia, o que torna injustificável o uso de informações desatualizadas.

Das vinte e sete unidades federativas existentes no território nacional, o “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD) aborda o passado pré-colonial em somente dez estados (Bahia; Goiás; Mato Grosso; Minas Gerais; Pará; Pernambuco; Piauí; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul e São Paulo). Nesse sentido, outros dezesseis estados brasileiros não possuem nenhuma referência sobre o passado do seu povo, sua história e sua trajetória. Assim, percebemos facilmente que uma grande parte do território nacional acaba sendo silenciada, tendo o seu passado histórico sido excluído da memória nacional.

Em um total de vinte e sete estados no Brasil, o “Projeto Radix” (Editora Scipione) apresenta um montante de oito estados com o passado pré-colonial, sendo eles: Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Nesse sentido, ao omitir o passado de vinte estados brasileiros, uma considerável quantia de alunos brasileiros que acessam ao “Projeto Radix” não possuem informações mínimas sobre o seu passado humano.

O livro “Saber e Fazer História” (Editora Saraiva) aponta o período pré-colonial em somente onze estados (Bahia; Espírito Santo; Mato Grosso; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio Grande do Sul; Santa Catarina e São Paulo). Em alguns casos os estados receberam apenas uma imagem de sítio arqueológico ou um ponto demonstrativo no mapa. Entre todas as unidades federativas a que mais foi pormenorizada foi a do Pará, dando ênfase para os sítios arqueológicos da Ilha do Marajó/PA. No entanto, notamos que outros dezesseis estados tiveram o seu passado pré-cabralino completamente omitido nos livros.

Ao verificar a imagem dos “Principais sítios arqueológicos do Brasil”, verificamos uma priorização pelos sítios arqueológicos do sul, sudeste e nordeste do país, ocultando por completo uma série de sítios importantes no norte e centro-oeste do Brasil. Além disso, nota-se o uso de um mapa de quase duas décadas atrás, sendo que muito se avançou quanto aos estudos da arqueologia no país.



Figura 2 – Principais sítios arqueológicos do Brasil segundo o livro “Saber e Fazer História”. COTRIM & RODRIGUES, 2011, p. 47.

Em “História e Vida Integrada” (Editora Ática), apenas nove (9) estados (Bahia; Mato Grosso; Minas Gerais; Pará; Piauí; Rio de Janeiro; Roraima; Santa Catarina e São Paulo) tiveram suas informações arqueológicas expostas no livro didático. Dessa maneira, outros dezoito (18) estados do Brasil tiveram seus dados pré-coloniais não apresentados no livro da Editora Ática, não subsidiando o alunado às informações sobre a gênese humana no país.

Somente cinco unidades federativas (Amapá; Minas Gerais; Pará; Piauí; Santa Catarina) foram descritas como possuidoras de um passado pré-colonial no

livro “Para Viver Juntos História” (Editora SM). Além de poucos estados citados, poucas informações foram fornecidas sobre os sítios de maior relevância midiática. Nesse sentido, podemos afirmar que outros vinte e dois estados não receberam dados informativos sobre o período pré-colonial.

Conforme as informações supramencionadas, é crítica a quantidade de informações sobre o passado pré-colonial do povo brasileiro que segue exposta nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011. Além dos poucos dados vinculados à este período do passado humano, verificamos nos próprios livros algumas priorizações, levando à omissão e silenciamento de inúmeros povos distribuídos pelo país.

É interessante esclarecer que, como visto acima, coincidentemente o livro didático que menos tratou sobre o passado pré-colonial brasileiro é um produto de uma editora estrangeira: Editora SM. Sediada na Espanha, presente no Brasil desde 2004³⁷, a editora possui foco comercial em toda a América Latina. Assim, a fim de subsidiar o nosso raciocínio, podemos interpretar que o livro “Para Viver Juntos História” (Editora SM) pode ser um exemplo de como o período pré-colonial é pouco divulgado nas páginas dos livros didáticos.

Deste modo, de forma holística, podemos perceber que faltam condições materiais e informacionais nas políticas públicas da educação brasileira, ainda mais se pormenorizarmos na questão do passado pré-colonial. Assim, notamos o choque entre nas contradições daquilo que é proposto (PCN) e o que, de fato, é executado (PNLD).

Inferir que existem contradições é algo plausível, visto que os PCNs indicam que é fundamental que os alunos conheçam as características culturais do Brasil, além da pluralidade do patrimônio sociocultural (visando a construção de identidade cultural). Todavia, ao focarmos exclusivamente nos livros didáticos, observamos que os mesmos não subsidiam ao alunado neste aspecto, fomentando a contradição.

³⁷ Disponível em <http://www.edicoessm.com.br/#!/edicoessm>. Acesso em 16/08/2013.

Das contradições ocorridas, concluímos que dois “organismos” acabam por compartilhar dos mesmos malefícios: o patrimônio e os cidadãos. O patrimônio, pois inexistem dados suficientes para subsidiar o reconhecimento identitário entre o indivíduo e o bem cultural. Quanto aos cidadãos, entendemos que ocorrem prejuízos, visto que não usufruem e tomam ciência do seu passado e da formação do seu povo.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Como fora exposto ainda na “Seção 2”, o livro didático se enquadra como um dos maiores agenciadores do mercado editorial brasileiro. Sendo responsável pela metade da comercialização no Brasil, compreendemos que os livros didáticos sustentam consideravelmente as editoras no país.

Deste modo, podemos identificar uma duplicidade no livro didático: o “meio” e o “fim” da lógica capitalista. “Meio”, pois os livros contribuem para a perpetuação do modelo vigente, reforçando uma visão simplificadora e reducionista do passado brasileiro. “Fim”, pois o livro didático é algo comercializado e, por si, gera uma altíssima lucratividade. Se aprofundarmos ainda, podemos interpretar o livro didático como mercadoria, pois aliena e gera renda concomitantemente.

Assim, como forma de manutenção da ordem vigente e ferramenta para a continuação do atual modelo educacional, os livros didáticos não oferecem conteúdos além dos previstos para uma formação cidadã pautada na sociedade de consumo, mantidos pela indústria cultural, desconhecedores do seu passado único, este forjado por uma história “branca”, manipuladora e vencedora.

Os livros didáticos naturalizam a desordem existente e as desigualdades sociais, bem como a marginalizam as minorias étnicas (LIMA e SILVA, 1999), entendendo como justificável todas as mazelas sofridas. Neste viés, percebe-se que a educação histórica nunca é neutra ou sem elementos ideológicos.

A manipulação política, nesses termos e níveis, é feita sobre corações e mentes em formação, que internalizam os modelos transmitidos como verdades inquestionáveis, assumindo-os como certos e reproduzindo-os vida agora, o que assegura a sua manutenção. (idem, 1999).

Deiró (2005) afirma que o objetivo real da ideologia nos livros didáticos é o de criação de um mundo coerente, justo, procurando mascarar o mundo real, o qual é contraditório e injusto. Toda essa política ideológica é necessária para manter os interesses únicos e exclusivos da classe hegemônica.

O sistema educacional tem suas bases no modelo autoritário e de repressão, sendo a comunicação feita de modo unidirecional. O fato ocorre, pois a função educativa da escola é formar (no sentido de enquadrar o aluno dentro de uma forma pré-estabelecida), transformando-o num futuro cidadão da sociedade capitalista (idem, 2005).

É interessante o diálogo entre as teorias pedagógicas, a partir da ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, e as considerações apontadas nos livros didáticos de História por Lima e Silva (1999). Nos três momentos observados, sendo o final do século XIX o de maior aproximação aos dados acadêmicos, entende-se que os livros didáticos atendiam às necessidades colocadas pela Pedagogia Tradicional, ou seja, ensinar o saber enciclopédico, afastando a ignorância do alunado.

Durante a era Vargas, momento então do “escolanovismo” ou Pedagogia Nova, tem-se outro período de maior quantificação dos dados arqueológicos, sentido esse dado para uma formulação da identidade do povo brasileiro. Assim, nota-se a funcionalidade político-social dos dados arqueológicos e demais dados históricos.

Na ditadura militar, momento reconhecidamente permeado pela Pedagogia Tecnicista, ocorre uma anulação dos dados arqueológicos dos livros didáticos, e não apenas estes, mas as próprias disciplinas de história e geografia são brutalmente corrompidas e substituídas. Não há nenhum interesse em formar cidadãos com competências a serem atores sociais, deste modo, enfoca apenas a capacitação instrumental de pensamento e de ação corporal.

No pós-ditadura, momento áureo da Pedagogia Crítico-Reprodutivista, nota-se uma melhoria na qualidade dos livros didáticos em relação ao período anterior, entretanto, os dados arqueológicos ainda se encontram muito aquém da sua real importância. A escola e seus componentes (incluindo os livros didáticos) mantêm-se como aparelho ideológico do Estado³⁸, e, pormenor, instrumento mantenedor da ordem do Capital.

³⁸ Saviani, 1981

Neste sentido, avaliando o PNLD 2011, ou seja, após 13 anos das pesquisas efetivadas por Lima e Silva (1999), o que observamos hoje, de imediato, é uma grande emulação dos dados entre todos os livros. Os autores não diferenciam com vastidão as informações. Quase sempre há a repetição dos dados Pré-Coloniais brasileiros, limitados aos sambaquis e às descobertas arqueológicas no Piauí e em Minas Gerais.

Telles (1984) já havia observado esta ocorrência ao analisar os livros há quase três décadas:

Embora haja acirrada concorrência entre os editores, Paulo Frateschi, diretor da APEOESP, na mesma entrevista, declara que a concorrência faz com que a grande maioria destes livros difira apenas comercialmente, ou seja, mudam-se as ilustrações, ou então a disposição de apresentação dos exercícios. (TELLES, 1984, p. 21).

Fator relevante é o quantitativo de páginas destinadas à narrar o período pré-colonial brasileiro. Como se sabe, esse período corresponde a milênios, e nos livros didáticos a parte exclusiva é ínfima se comparada às páginas destinadas ao pós-1500. Desta maneira, os livros trazem pouquíssimas laudas para elucidar fatos milenares e, em compensação, informam os quinhentos e poucos anos de história do Brasil nas páginas restantes.

Deste modo, podemos interpretar que os livros ainda reproduzem o etnocentrismo dantes verificados por Vasconcellos (1994), pois ao pouco esboçar o passado brasileiro, em detrimento de outros povos e nacionalidades, verificamos que o passado de interesse é o colonial, com pouco espaço para o pré-colonial.

Ao tratar sobre o Brasil, apenas os sítios arqueológicos mais vultuosos e de renome internacional são informados, segregando uma série de etnias e povos indígenas, inclusive os povos amazônicos. Desta forma, praticamente apenas os sítios midiáticos recebem atenção dos autores dos livros didáticos, perpetuando a ideia de que houve ocupação em algumas poucas localidades no Brasil.

Não há uma definitiva observação da pluralidade cultural dos povos pré-colonial brasileiros. Exceto devido a algumas definições quanto às diferenças artísticas nos objetos produzidos, o que os livros didáticos traspassam é uma

homogeneização da cultura indígena, anulando a enorme diversidade cultural existente à época.

A possível consequência global é o desconhecimento por parte do alunado quanto ao patrimônio arqueológico brasileiro, distanciando-o e não fomentando a construção da identidade nacional. Tal desconhecimento gera a ignorância e inobservância ao respeito e proteção ao Patrimônio Cultural brasileiro, ferindo os princípios constitucionais de salvaguarda do Patrimônio Arqueológico.

Partindo-se dos livros para um dos seus usuários, o professorado, vale lembrar que uma considerável parcela dos cursos de Licenciatura e Bacharelado das Universidades brasileiras não possui em sua matriz curricular uma cadeira que trate sobre o período Pré-Cabralino ou Arqueologia. Assim, os autores dos livros didáticos, historiadores que são, provavelmente não possuem formação curricular e intelectual quanto ao patrimônio arqueológico, acabando por difundirem seus poucos conhecimentos por meio dos livros, não acrescentando muito mais do que aquilo que é exposto nos próprios livros.

Esse ponto supracitado torna-se crucial, pois caso não haja diferenciação entre o conhecimento do professorado e os dados inseridos nos livros didáticos, o conhecimento limita-se ao que é explicitado nas poucas páginas destinadas ao período pré-colonial. Assim, professor, aluno e livro didático possuem um corpo informacional consideravelmente limitado, engessando o conhecimento para além das páginas dos livros.

Sendo o livro didático uma ferramenta de ensino, uma e não a única, prevê-se que o professor deve possuir conhecimentos além daqueles expostos nos livros. Se os professores não possuem formação nenhuma na área da Arqueologia e do Pré-1500, nota-se que poderá haver plena dificuldade no ensino e na formação intelectual do alunado, visto que os conhecimentos do professor³⁹ limitam-se, no muito, aos dos livros didáticos.

³⁹ Nesse sentido, cabe a discussão de como é realizada a formação desses professores de História, tema que será protelado para eventualidades futuras.

Assim, a responder a questão norteadora desta pesquisa (os livros aprovados pelo PNLD 2011 contemplam a totalidade das informações necessárias elencadas pelos profissionais da arqueologia?), percebemos que tais livros não contemplam a totalidade, limitando consideravelmente os dados sobre o passado pré-colonial do povo brasileiro.

Entretanto, não podemos desconsiderar o fato de que todos os livros didáticos expuseram um mínimo de informações sobre o Brasil pré-colonial. Diferentemente doutros tempos, os livros aprovados pelo PNLD 2011 apresentam que, no geral, houve uma ocupação anterior aos europeus. No entanto, ao exporem não muito além dos sítios midiáticos, dos sítios repetidamente comentados pela imprensa, os livros corroboram com a manutenção da ideia de que ocorreram algumas ocupações pontuais no território nacional, excluindo milhares de outras.

A partir das categorizações analisadas durante a pesquisa, observamos inclusive que não há definições pormenorizadas do que são os sítios arqueológicos, do trabalho do arqueólogo, dos inúmeros tipos de sítios arqueológicos presentes no Brasil e, principalmente, da contínua ocupação de todas as unidades federativas do Brasil.

Consequentemente, notamos que os livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD 2011, programa efetivado pelo Governo Federal, **no que tange ao passado pré-colonial do Brasil, pouco fomenta o conhecimento das “características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (PCN, 1997, p. 69).**

Porventura, se avaliarmos o sentimento do alunado de “pertinência ao país” e de noção de identidade nacional (idem, 1997, p. 69) a partir dos dados pré-coloniais presentes nos livros didáticos, verificaremos que não existem subsídios informacionais para a formação deste sentimento coletivo. Em nossa análise, verificamos que os livros não carregam informações suficientes ao ponto de criar no alunado um sentimento de passado para além dos 1500, ou seja, anterior à chegada dos europeus.

Seguindo as ideias de Karl Marx, em que a educação nada mais é que parte da Superestrutura de controle utilizado pela classe dominante, a educação prestada à classe trabalhadora/proletária ofusca e cria uma total falsa consciência de cidadania, formando barreiras impeditivas para a percepção dos reais interesses da burguesia.

A própria pouca divulgação da Arqueologia e do Brasil Pré-Colonial talvez seja motivada para o não reconhecimento de uma sociedade pretérita à chegada dos europeus. As ideias triviais de que o Brasil foi descoberto em 1500 podem buscar pela anulação de milênios de ocupação dos verdadeiros pioneiros desse país, corroborando para prováveis justificativas de cunho fundiário.

A política educacional demonstra-se contraditória: na Constituição, quanto aos deveres do Estado em garantir o acesso às fontes culturais e a proteção ao Patrimônio Cultural (ideal), atinamos que pela falta de condições materiais para a realização de tal fim, há uma pequena preservação desses bens (real). Assim como as propostas do PCN (ideal) e os dados observados nos livros didáticos propostos pelo PNLD (real).

Ficou claro para nós pesquisadores que o Estado reza em seus diplomas legais (Constituição, leis federais e PCN) quais os deveres devem ser observados pelos cidadãos, ou seja, pelo povo brasileiro. Tanto a preservação do patrimônio arqueológico e o uso deste como ferramenta educativa na formação da identidade nacional pouco recebem atenção por parte do próprio Estado, mesmo havendo a menção legal. Indagamos sobre como pode-se exigir de um povo a preservação do seu passado materializado se não existem condições para a devida Educação Patrimonial?

Quiçá, se houvesse uma política educacional que valorizasse os dados pré-coloniais nos livros didáticos, de forma séria, levando em conta uma real política pública de educação, cujas avaliações dos livros passassem pelo crivo de profissionais gabaritados em arqueologia, talvez o povo brasileiro se identificasse como pertencente de um passado muito mais antigo, fazendo interpretar que a matéria arqueológica ultrapassa o conceito de uma simples velharia.

Cabe salientar que sendo o PNLD o maior programa de distribuição de livros didáticos no mundo (Mantovani, 2009), podemos perceber o potencial que o livro didático possui, muito provavelmente, em ser o maior programa de Educação Patrimonial no planeta. No entanto, os livros nada mais representam que o espelho do capital, ou seja, ao mesmo tempo em que são produtos do capitalismo, refletem o mesmo, pois doutrinam o alunado à manutenção da ordem, subaproveitando a potencialidade educacional inerte aos livros e no próprio PNLD.

Por fim, testemunhamos que é obrigação do Estado apreciar maduramente os dados arqueológicos dos livros aprovados. Defender por uma arqueologia brasileira nos livros didáticos é um dever cívico e garantia da busca contínua pela identidade cultural do povo brasileiro. Apenas viabilizando uma “alfabetização cultural” com qualidade é que o Brasil fará jus ao seu passado histórico e Pré-Colonial e manterá viva nossa Memória Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOVASIO, James M.; PAGE, Jack. **Os primeiros americanos**. Tradução Renato Bittencourt. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

ALMEIDA, Marcia Bezerra de. **O Australopiteco Corcunda: As crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola**. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2003

ANANIAS, N. T. et alli. **O Livro Didático de História no Ensino Fundamental: discussões pertinentes**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Outra).

BASTOS, Rossano Lopes; SOUZA, Marise Campos de. **Normas e gerenciamento do patrimônio arqueológico**. 3.ed. – São Paulo, SP: Superintendência do IPHAN em São Paulo, 2010.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília:Secretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história**. São Paulo: Ática, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2008.

CORZO, Gabino La Rosa. **Os espaços da resistência escrava em Cuba**. In: FUNARI, Pedro Paulo A. (org.) Identidades, discurso e poder: Estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 13. Ed. – São Paulo: Centauro, 2005.

DUARTE, C. D. **A visão que os livros didáticos de História proporcionam ao professor do Ensino Fundamental, sobre a Pré-História**. Monografia (Especialização) – UFCG, Paraíba, 2009.

ETCHEVARNE, Carlos. **A ocupação humana do nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa**. REVISTA USP, São Paulo, n.44, p. 112-141, 1999.

FARIA, Nathalie Danif Moreira de; WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. **A Educação Patrimonial como elemento de socialização para jovens em situação de risco**. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. VI, n. 2, p. 49-72, jun.- dez. 2009.

FARIAS, E. J. S.; SILVA, Paloma Porto. **Uma Análise do Livro Didático de História: Problemas e Possibilidades**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Programação e Resumos do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. p. 360-360.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937)**. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/18-JOS%C3%89-RICARDO-ORI%C3%81-FERNANDES.1.pdf> Acesso em: 15/02/2013.

FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F.; MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNARI, Pedro Paulo A.; Noelli, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005. 2. ed.

FUNARI, Pedro Paulo A.; OLIVEIRA, Nanci Vieira; TAMANINI, Elizabete. **Arqueologia para o público leigo no Brasil: três expectativas**. In: FUNARI, Pedro

Paulo A. (org.) **Identidades, discurso e poder: Estudos da arqueologia contemporânea.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo A.. **Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil.** *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Lisboa, v. 41, n.1/2, p. 23-32, 2001. Disponível em: http://www.unicamp.br/nee/arqueologia/arquivos/arq_hist_estrat/desafios.html. Acesso em: 15/02/2013.

GOMES, Denise Maria Cavalcante. **Cerâmica arqueológica da Amazônia: Vasilhas da coleção Tapajônica.** São Paulo: USP, 2002.

GUIDÓN, Niède. **Pedra Furada: uma revisão.** In: FUMDHAMENTOS VII: Publicação da Fundação Museu do Homem Americano, 2007. Disponível em: <http://www.fumdam.org.br/fumdhamentos7/artigos/18%20NG.pdf> Acesso em: 08/11/2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** Centauro Editora. São Paulo. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HILBERT, Klaus. **Qual o compromisso social do arqueólogo brasileiro?** *Revista de Arqueologia*, 19: 89-101, 2006. Disponível em: http://www.sabnet.com.br/revista/artigos/RAS_19/1670-2027-1-PB.pdf . Acesso em: 09/12/11.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

IPHAN. **Parque Nacional da Serra da Capivara.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=927DA557D22B0FFD68AD9026C2597325?id=278> Acesso em: 08/11/12.

JUSTAMAND, M. **A presença das pinturas rupestres nos livros didáticos de História no Brasil – de 1960 a 2000.** *Espaço Acadêmico*, v. 1, n.n 38, p. 1, 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cjustamand.htm> Acesso em: 20/07/2012.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de Geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula.** São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 163 p + anexos.

KREUTZ, Lucio. **A imprensa educacional dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: Fonte pouco pesquisada.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs.). *A educação escolar em perspectiva histórica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEITE, Nivea . **Pré-História nas Escolas?** Mestrado Em Educação Ucdb, Campo Grande - MS, v. 1, p. 179-191, 1994.

LIBÂNEO, José C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, T. A. & SILVA, R. C. P. da.. **1898-1998: A pré-história brasileira em cem anos de livros didáticos.** *Fronteiras*, Campo Grande, 1999:91-134.

NEVES, Eduardo Góes. **O velho e o novo na arqueologia amazônica.** *Revista USP, Brasil*, v. 44, p. 87-113, 1999.

MAE, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. **Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus: Guia Temático.** 2008.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** São Paulo, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo.

MARCONI, Marina de Andrade; PERSOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução.** 7. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTIN, Gabriela. **Pré-História do nordeste do Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : História.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Identidade Cultural e Arqueologia – Valorização do patrimônio arqueológico brasileiro**. In: BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira: Temas e Situações*. Editora Ática, São Paulo, 2004.

MORAIS, José Luiz de. **Arqueologia da região Sudeste**. REVISTA USP, São Paulo, n.44, p. 194-217, 1999.

MOURÃO, Henrique Augusto. **Patrimônio Arqueológico: um bem difuso – Subsídios do Direito Ambiental Brasileiro à participação das Associações Civis na promoção e proteção do Patrimônio Arqueológico**. Dissertação de Mestrado, MAE/USP, 2007.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; VIANA, Sibeli Aparecida. **O Centro-Oeste antes de Cabral**. REVISTA USP, São Paulo, n.44, p. 142-189, 1999.

ORSER JR, Charles E. **Introdução à Arqueologia Histórica**. Oficina de Livros, Belo Horizonte, 1992.

PACHECO, Mírian Liza Alves Forancelli. **Zooarqueologia dos sítios arqueológicos Maracaju 1, MS e Santa Elina, MT**. Dissertação de Mestrado, MAE/USP, 2008.

PARDI, Maria Lúcia Franco. **Gestão de Patrimônio Arqueológico, Documentação e Política de Preservação**. Dissertação de Mestrado, Goiânia: UCG / IGPA, 2002.

PALLESTRINI, Luciana; MORAIS, José Luiz de. **Arqueologia Pré-Histórica Brasileira**. Museu Paulista, USP, 1982.

PCN Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

PCN HISTÓRIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

PROUS, André. **O povoamento da América visto pelo Brasil: uma perspectiva crítica**. Revista USP, São Paulo, 1997.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história de nosso país**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

QUAST, Reassilva Stein. **A Temática da Pré-História na Literatura Didática**. Monografia (Especialização) – UFMS, Mato Grosso do Sul, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 2ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Entre o bom e o mau selvagem: Imagens dos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis/SC: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de HistóriaUFSC/CED, 2011. v. 1. p. 01-18. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT02/tcompletorenilson.pdf>
Acesso em: 24/08/12.

RODRIGUES, I. C. ; MARINOCI, M. C. . **A Pré-história do Brasil nos Livros de História para 5a a 8a séries do Ensino Fundamental**. In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de Historia, 2004, Londrina. Anais do VI Encontro Nacional Perspectivas do ensino de Historia. Londrina, 2004.

SANTANNA, A. ; BETTINI, R. F. A. J. . **Ideologia no Livro Didático de História: Um Diálogo Inicial**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa: História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa, 2009. p. 1-20.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª Ed. Autores Associados, SP: 1981.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Campinas, 2005. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html.
Acesso em 12/05/13.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Conquista e Colonização da América Portuguesa – O Brasil Colônia 1500/175**. In: LINHARES, M. Yedda (org.) História Geral do Brasil. 9ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SILVEIRA, Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. **Educação Patrimonial: Perspectivas e Dilemas**. In: Antropologia e Patrimônio Cultural: Diálogos e Desafios Contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007.

SOARES, Inês Virgínia Prado. **Proteção jurídica do patrimônio arqueológico no Brasil: fundamentos para efetividade da tutela em face de obras e atividades impactantes**. Erechim: Habilis, 2007.

SOARES, J. I. . **O livro didático (nas séries iniciais do ensino fundamental) no contexto da ditadura militar e a luta pela redemocratização**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011.

TELLES, N. A. . **Cartografia Brasílis ou: essa história está mal contada**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

VASCONCELLOS, C. M. **A Pré-História Brasileira no Livro Didático de 1º grau**. In: Implantação da Pré-História Brasileira no currículo de 1º, 2º e 3º graus, 1994, Niterói. Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º graus. Rio de Janeiro, 1994. p. 14-20.

VASCONCELLOS, C. M. **A abordagem do Período Pré-Colonial Brasileiro nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, v. 10, p. 231-238, 2000.

VASCONCELLOS, C. M. **Guia temático para Professores. Brasil 50 mil anos: uma viagem ao passado pré-colonial**. São Paulo: USP, 2001.

ANEXO I

LIVROS DIDÁTICOS (OBJETO DE PESQUISA)

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá história**. Editora Modera, 2011. Vol.1.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história – história geral e do Brasil**. Saraiva Livreiros Editores, 2011. Vol.1.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História sociedade e cidadania – Nova edição**. Editora FTD, 2011. Vol. 1.

MOTOOKA, Débora Yumi et. al. **Para viver juntos – história**. Edições SM, 2011. Vol.1.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; LEMOS, Thiago Tremonte de. **História e vida integrada**. Editora Ática, 2011. Vol. 1.

VICENTINO, Cláudio Roberto. **Projeto radix – história**. Editora Scipione, 2011. Vol.1.

ANEXO II**Listagem de livros didáticos distribuídos por Unidade Federativa.**

ANO EXERCICIO	UF	DADOS DO MATERIAL	QTD
2011	AC	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	7451
2011	AC	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	5449
2011	AC	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	1935
2011	AC	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	1723
2011	AC	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	1602
2011	AC	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	1145
2011	AC	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	1107
2011	AC	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	676
2011	AC	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	675
2011	AC	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	530
2011	AC	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	231
2011	AC	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	120

2011	AC	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	51
2011	AC	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	36
2011	AC	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	31
2011	AL	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	25138
2011	AL	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	18904
2011	AL	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	13170
2011	AL	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	11536
2011	AL	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	11344
2011	AL	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	6526
2011	AL	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	5949
2011	AL	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	1671
2011	AL	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	1514
2011	AL	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	828
2011	AL	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	712
2011	AL	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	586
2011	AL	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	518

2011	AL	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	182
2011	AL	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	79
2011	AL	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	60
2011	AM	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	24497
2011	AM	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	21149
2011	AM	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	14713
2011	AM	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	8943
2011	AM	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	7692
2011	AM	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	6482
2011	AM	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	5939
2011	AM	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	3415
2011	AM	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	3084
2011	AM	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	2334
2011	AM	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	2035
2011	AM	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1456
2011	AM	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	1372

2011	AM	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	630
2011	AM	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	323
2011	AM	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	129
2011	AP	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	8678
2011	AP	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	2819
2011	AP	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	1966
2011	AP	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	1511
2011	AP	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	1390
2011	AP	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	957
2011	AP	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	761
2011	AP	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	629
2011	AP	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	578
2011	AP	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	373
2011	AP	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	343
2011	AP	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	164

2011	AP	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	32
2011	AP	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	25
2011	BA	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	134397
2011	BA	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	73579
2011	BA	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	37735
2011	BA	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	31842
2011	BA	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	18148
2011	BA	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	16633
2011	BA	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	14519
2011	BA	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	10514
2011	BA	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	6635
2011	BA	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	6006
2011	BA	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	5859
2011	BA	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	3864
2011	BA	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	2383
2011	BA	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	1276

2011	BA	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	1249
2011	BA	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	1018
2011	CE	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	74451
2011	CE	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	60843
2011	CE	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	15105
2011	CE	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	7475
2011	CE	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	6125
2011	CE	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	5034
2011	CE	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	4530
2011	CE	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	4131
2011	CE	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	2960
2011	CE	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	2511
2011	CE	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1968
2011	CE	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	747
2011	CE	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	527
2011	CE	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	95

2011	CE	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	84
2011	DF	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	14013
2011	DF	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	7337
2011	DF	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	5703
2011	DF	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	4380
2011	DF	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	4123
2011	DF	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	3784
2011	DF	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2641
2011	DF	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1584
2011	DF	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	1229
2011	DF	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	1160
2011	DF	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	916
2011	DF	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	658
2011	DF	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	358
2011	DF	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	327
2011	DF	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	305

2011	DF	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	39
2011	ES	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	30645
2011	ES	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	10882
2011	ES	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	7697
2011	ES	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	6442
2011	ES	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	4806
2011	ES	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2494
2011	ES	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	2285
2011	ES	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	1924
2011	ES	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	703
2011	ES	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	351
2011	ES	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	322
2011	ES	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	311
2011	ES	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	305
2011	ES	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	272
2011	ES	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	252

2011	ES	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	222
2011	GO	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	32013
2011	GO	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	31098
2011	GO	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	11768
2011	GO	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	6520
2011	GO	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	5807
2011	GO	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	4454
2011	GO	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	3779
2011	GO	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	2910
2011	GO	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	2540
2011	GO	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	1901
2011	GO	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	1714
2011	GO	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	822
2011	GO	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	801
2011	GO	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	521
2011	GO	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	519

2011	GO	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	258
2011	MA	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	63125
2011	MA	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	40682
2011	MA	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	15626
2011	MA	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	12917
2011	MA	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	11950
2011	MA	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	8605
2011	MA	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	8358
2011	MA	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	7636
2011	MA	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	5943
2011	MA	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	3695
2011	MA	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	2668
2011	MA	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	1629
2011	MA	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	612
2011	MA	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	414
2011	MA	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	393

2011	MA	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	21
2011	MG	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	154998
2011	MG	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	89705
2011	MG	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	60231
2011	MG	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	26408
2011	MG	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	21726
2011	MG	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	17945
2011	MG	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	17288
2011	MG	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	9639
2011	MG	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	6751
2011	MG	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	3815
2011	MG	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	3123
2011	MG	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	2547
2011	MG	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	2261
2011	MG	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	2258

2011	MG	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	1873
2011	MG	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	362
2011	MS	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	15575
2011	MS	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	12124
2011	MS	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	5995
2011	MS	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	5599
2011	MS	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	3125
2011	MS	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	2476
2011	MS	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	1041
2011	MS	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	700
2011	MS	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	496
2011	MS	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	359
2011	MS	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	323
2011	MS	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	247
2011	MS	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	232
2011	MS	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	139

2011	MS	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	75
2011	MS	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	18
2011	MT	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	20825
2011	MT	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	11436
2011	MT	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	10624
2011	MT	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	5294
2011	MT	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	4831
2011	MT	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	3346
2011	MT	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1940
2011	MT	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	1361
2011	MT	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	1320
2011	MT	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	1209
2011	MT	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	945
2011	MT	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	627
2011	MT	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	527
2011	MT	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	505

2011	MT	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	405
2011	MT	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	67
2011	PA	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	52905
2011	PA	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	30986
2011	PA	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	25274
2011	PA	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	22411
2011	PA	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	15635
2011	PA	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	15119
2011	PA	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	8912
2011	PA	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	6508
2011	PA	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	5397
2011	PA	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	4419
2011	PA	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2994
2011	PA	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	2780
2011	PA	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	2586
2011	PA	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	2540

2011	PA	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	859
2011	PA	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	223
2011	PB	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	23065
2011	PB	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	19626
2011	PB	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	11111
2011	PB	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	8725
2011	PB	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	8525
2011	PB	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	7940
2011	PB	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	7517
2011	PB	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	2742
2011	PB	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	877
2011	PB	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	733
2011	PB	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	615
2011	PB	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	570
2011	PB	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	555
2011	PB	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	327

2011	PB	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	59
2011	PE	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	57956
2011	PE	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	46990
2011	PE	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	19980
2011	PE	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	19018
2011	PE	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	16841
2011	PE	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	14773
2011	PE	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	5947
2011	PE	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	4901
2011	PE	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	3643
2011	PE	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	3339
2011	PE	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	2459
2011	PE	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	1389
2011	PE	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	998
2011	PE	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	722
2011	PE	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES	627

MONOTEÍSTAS - 6º ANO

2011	PE	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	447
2011	PI	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	24278
2011	PI	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	18993
2011	PI	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	15468
2011	PI	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	4917
2011	PI	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	3680
2011	PI	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	3373
2011	PI	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	3170
2011	PI	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2864
2011	PI	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1176
2011	PI	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	606
2011	PI	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	583
2011	PI	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	548
2011	PI	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	96
2011	PI	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	58

2011	PR	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	69377
2011	PR	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	65712
2011	PR	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	20964
2011	PR	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	19456
2011	PR	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	12378
2011	PR	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	7158
2011	PR	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	6581
2011	PR	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	5916
2011	PR	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	4655
2011	PR	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	4279
2011	PR	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	3778
2011	PR	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	1763
2011	PR	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	740
2011	PR	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	652
2011	PR	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	598
2011	RJ	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	81032

2011	RJ	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	57817
2011	RJ	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	30752
2011	RJ	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	23933
2011	RJ	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	18349
2011	RJ	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	17815
2011	RJ	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	13516
2011	RJ	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	11219
2011	RJ	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	10581
2011	RJ	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	6281
2011	RJ	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	5962
2011	RJ	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	2343
2011	RJ	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	1911
2011	RJ	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	1860
2011	RJ	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	1162
2011	RJ	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	1092
2011	RN	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	26791

2011	RN	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	16802
2011	RN	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	12896
2011	RN	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	5572
2011	RN	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	5543
2011	RN	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	2746
2011	RN	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2298
2011	RN	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	1417
2011	RN	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	1345
2011	RN	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	1093
2011	RN	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	994
2011	RN	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	878
2011	RN	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	701
2011	RN	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	686
2011	RN	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	357
2011	RN	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	263
2011	RO	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	14688

2011	RO	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	6932
2011	RO	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	6399
2011	RO	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	4426
2011	RO	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	2654
2011	RO	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	2189
2011	RO	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	1442
2011	RO	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	1243
2011	RO	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	947
2011	RO	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	891
2011	RO	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	623
2011	RO	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	158
2011	RO	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	93
2011	RO	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	58
2011	RO	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	23
2011	RR	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	4000
2011	RR	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	1788

2011	RR	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	1358
2011	RR	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	1100
2011	RR	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	957
2011	RR	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	857
2011	RR	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	790
2011	RR	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	522
2011	RR	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	281
2011	RR	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	269
2011	RR	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	237
2011	RR	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	196
2011	RR	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	120
2011	RR	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	18
2011	RS	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	67989
2011	RS	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	41330
2011	RS	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	27604
2011	RS	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	19391

2011	RS	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	18416
2011	RS	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	10719
2011	RS	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	4958
2011	RS	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	4413
2011	RS	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	2867
2011	RS	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2809
2011	RS	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	2474
2011	RS	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	2375
2011	RS	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	2348
2011	RS	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	1601
2011	RS	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	1069
2011	RS	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	538
2011	SC	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	38243
2011	SC	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	32966
2011	SC	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	11300
2011	SC	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	6025

2011	SC	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	4619
2011	SC	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	4193
2011	SC	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	3749
2011	SC	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	2680
2011	SC	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	2296
2011	SC	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	1451
2011	SC	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	998
2011	SC	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	933
2011	SC	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	517
2011	SC	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	415
2011	SC	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	391
2011	SC	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	225
2011	SE	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	15913
2011	SE	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	14904
2011	SE	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	10065
2011	SE	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	7666

2011	SE	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	7104
2011	SE	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	3002
2011	SE	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	2211
2011	SE	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	2034
2011	SE	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	918
2011	SE	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	891
2011	SE	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	889
2011	SE	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	198
2011	SE	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	145
2011	SE	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	125
2011	SE	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	78
2011	SP	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	240097
2011	SP	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	137118
2011	SP	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	62135
2011	SP	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	36984
2011	SP	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	31623

2011	SP	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	29414
2011	SP	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	26763
2011	SP	PARA VIVER JUNTOS HISTÓRIA 6	25959
2011	SP	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	13354
2011	SP	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	12139
2011	SP	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	9439
2011	SP	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	7882
2011	SP	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	7818
2011	SP	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	4775
2011	SP	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	4652
2011	SP	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	631
2011	TO	PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA	13614
2011	TO	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	7474
2011	TO	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	6292
2011	TO	HISTÓRIA- DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS À QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO	3824
2011	TO	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA - 6º ANO	2683

2011	TO	SABER E FAZER HISTÓRIA - HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL	1338
2011	TO	HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO	728
2011	TO	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	642
2011	TO	PARA ENTENDER A HISTÓRIA	591
2011	TO	TUDO É HISTÓRIA - HISTÓRIA ANTIGA / HISTÓRIA MEDIEVAL - 6º ANO	529
2011	TO	NOVO HISTÓRIA CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	444
2011	TO	HISTÓRIA EM PROJETOS - AS PRIMEIRAS CULTURAS HUMANAS, OS PRIMEIROS IMPÉRIOS E AS PRIMEIRAS RELIGIÕES MONOTEÍSTAS - 6º ANO	305
2011	TO	HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS - 6º ANO	238
2011	TO	HISTÓRIA - DA AURORA DA HUMANIDADE AO SISTEMA FEUDAL EUROPEU - 6º ANO	221