



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Prof. Dr. Mauro Augusto
Burkert Del Pino
Vice-Reitora: Profa. Dra. Denise
Petrucci Gigante

Pró-Reitora de Extensão e Cultura: Profa. Dra. Denise
Marcos Bussolleti
Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Alvaro Luiz Moreira
Hypolito
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luciano
Volcan Agostini
Pró-Reitor Administrativo: Antônio Carlos de Freitas Cleff
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Luiz
Osório Rocha dos Santos
Pró-Reitor de Recursos Humanos: Sérgio Eloi Teixeira
Wotter
Pró-Reitor de Infra-Estrutura: Evaldo Tavares Kruger
Pró-Reitora de Assistência Estudantil: Ediane Sievers
Acunha
Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Prof. Dr. Aulus
Mandagará Martins

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Carla Rodrigues | Prof. Dr. Carlos Eduardo
Wayne Nogueira | Profa. Dra. Cristina Maria Rosa | Prof.
Dr. José Estevan Gaya | Profa. Dra. Flavia Fontana
Fernandes | Prof. Dr. Luiz Alberto Brettas | Profa. Dra.
Francisca Ferreira Michelon | Prof. Dr. Vítor Hugo Borba
Manzke | Profa. Dra. Luciane Prado Kantorski | Prof. Dr.
Volmar Geraldo da Silva Nunes | Profa. Dra. Vera Lucia
Bobrowsky | Prof. Dr. William Silva Barros

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira
Vice-Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Técnico Administrativo:

Veronica Medeiros dos Santos

HISTÓRIA EM REVISTA – Publicação do Núcleo de
Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Conselho Editorial:

Profª Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)

Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)

Prof. Ms. Mario Osorio Magalhães (UFPEL)

Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)

Profª. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Profª. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFP)
Profª. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos
Aires).
Prof. Tommaso Deti (Università Degli Studi di Siena)

Editor: Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Edição e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |

Fone/fax: (53)3227 8411

e-mail: editora@ufpel.edu.br

Impresso no Brasil

Edição: 2015/2016

ISSN – 1516-2095

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de
Documentação Histórica. Instituto de Ciências
Humanas. Universidade Federal de Pelotas.
v.21/v.22, (dez. 2015/ dez. 2016). – Pelotas:
Editora da UFPel, 2015/2016.
1v.

Anual

ISSN 1516-2095

1. História - Periódicos. I. Núcleo de
Documentação Histórica. Instituto de Ciências
Humanas. Universidade Federal de Pelotas.

CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat
Online Computer Library Center

PEDE-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154

Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Caixa Postal 354

Fone: (53) 3284 3208

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

* Obra editada e publicada em dezembro de 2017

volume
21
Dezembro 2015
ISSN 1519-2085

volume
22
Janeiro 2016
ISSN 1519-2085

ICH - UFPEL

A ALVORADA
HISTORIOGRAFIA
MUSEU NACIONAL
PELOTENSE
ARQUEOLOGIA
MUSEU
MEDIEVO
DIÁRIOS
CRÔNICAS
LIVROS DIDÁTICOS
ESTADO
LAZER
FONTES HISTÓRICAS
CARTAS
JOINVILLE
INTERNET
HISTÓRIA CULTURAL
O EXEMPLO
ESCRITA
EDUCAÇÃO
NEGROS
HARTOG
JORNAL
BIBLIOTECA NACIONAL
SAMBAQUI
METODOLOGIA

**História em**
revista do núcleo de documentação histórica **revista**



UM OLHAR ARQUEOLÓGICO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS: MATERIALIDADE E CONTEÚDO

AN ARCHAEOLOGICAL PERSPECTIVE ON TEXTBOOKS: CONTENT AND
MATERIALITY

Felipe Nunes Nobre¹

Resumo: Neste artigo buscamos lançar um olhar arqueológico sobre livros didáticos, entendendo-os como artefatos marcados pelos processos envolvidos em sua produção, circulação e usos, bem como, enquanto elementos que servem para a reprodução da vida social, através de seus conteúdos. Quanto ao primeiro aspecto, abordaremos o papel do Estado na avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil. Quanto ao segundo, analisaremos as relações entre narrativas museológicas, construídas com aporte da arqueologia, e as narrativas de livros didáticos de História, sobre dois temas: povos indígenas e bandeirantes. Com este texto pretendemos, portanto, contribuir para a reflexão sobre esses diferentes aspectos que constituem os livros didáticos, sua materialidade e seu conteúdo.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Ensino de História; Arqueologia.

Introdução

Neste artigo buscamos lançar um olhar arqueológico sobre livros didáticos, entendendo-os em sua materialidade, enquanto artefatos. Para tanto, nos valem da perspectiva que compreende que os artefatos, por um lado, trazem marcas da sociedade que os produz e, por outro, são meios de construção da memória e da continuidade da vida social. Desse modo, nesse texto realizaremos dois movimentos. O primeiro visa compreender os livros didáticos em sua materialidade, através do estudo sobre sua produção e circulação, destacando o papel do Estado brasileiro nesse processo. Já o segundo movimento diz respeito ao conteúdo desses materiais. Mantendo a relação com a arqueologia, iremos relacionar narrativas museológicas, elaboradas com aporte dessa disciplina, com narrativas de livros didáticos de História, sobre dois temas: povos indígenas e bandeirantes. Assim, pretendemos identificar continuidades e rupturas entre essas diferentes narrativas sobre o passado nacional.

É perceptível que ambos os movimentos se relacionam, sendo dessa

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do professor Dr. Edgar Ávila Gandra. Bolsista CAPES. Email para contato: <felipennobre@hotmail.com>

forma possível a articulação que nos propomos. Pensar os livros didáticos arqueologicamente, como artefatos marcados pelos processos envolvidos em sua produção, circulação e usos, bem como, enquanto elementos que servem para a reprodução da vida social, através de seus conteúdos, pode permitir uma compreensão mais abrangente sobre os significados desses materiais na sociedade que os produz e usa.

As reflexões aqui desenvolvidas relacionam-se com a pesquisa de mestrado em desenvolvimento pelo autor, que trata das representações sobre os povos indígenas em livros didáticos de História no contexto da Lei 11.645/08. As principais fontes utilizadas nesse estudo são as coleções Projeto Araribá - História (Editora Moderna) e História Sociedade & Cidadania (Editora FTD). Para fins desse artigo serão analisadas ambas as coleções em suas edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ciclo 2011, o primeiro após a referida Lei, conforme abordaremos adiante.

Arqueologia e cultura material

Para compreender como os artefatos e suas relações com a cultura e a sociedade são pensados pela arqueologia utilizaremos as reflexões de Symanski (2014). Esse autor elaborou um histórico do desenvolvimento da antropologia e da arqueologia na América do Norte, buscando “discutir de que forma as duas disciplinas se relacionaram no decorrer do século XX a partir do uso de conceitos e de abordagens teóricas comuns, e como ambas se relacionaram com a história” (SYMANSKI, 2014, p.11). Nesse sentido, a arqueologia teria se aproximado mais ora da antropologia, entendida no sentido de produzir proposições gerais sobre o funcionamento das sociedades, ora da história, entendida como sendo essencialmente particularista. Para nossos objetivos imediatos, no entanto, nos preocupamos mais em compreender como diferentes teorias entendem os artefatos do que em aprofundar essas discussões epistemológicas.

De acordo com Symanski (2014) o surgimento da antropologia norte americana no início do século XX se deu sob a influência de Franz Boas, segundo o qual “a cultura seria aquele conjunto de traços que caracteriza um povo. A cultura material, nesse sentido, seria um desses traços, e, assim, um elemento cultural por si próprio” (SYMANSKI, 2014, p.13). Logo, o objetivo da antropologia seria o entendimento da história cultural dos povos nativos. Esse pensamento estava afinado com a ideia de cultura arqueológica que surgia na época, entendida como um conjunto de materiais produzidos por determinado povo em certo tempo e espaço.

Em meados dos anos 1940 surgirá um modelo alternativo a essa forma de pensamento, o que Walter Taylor chamou de abordagem conjuntiva. Essa abordagem visava a “análise das integrações funcionais que ocorreram dentro do próprio sistema social, antes do que na busca por causalidades históricas externas a esse sistema” (SYMANSKI, 2014, p.16). Nessa perspectiva a cultura é considerada algo imaterial, sendo observável apenas indiretamente através do comportamento humano. Assim, “se diferenciava do conceito boasiano de cultura na medida em que a cultura material deixava de ser considerada como um traço cultural e passava a consistir no produto de comportamentos que foram culturalmente determinados” (SYMANSKI, 2014, p.18). O olhar sobre os artefatos passa a ter, então, o intuito de compreender o comportamento cultural que o gerou.

Já nos anos 1960 haverá a emergência da arqueologia processual, assumindo uma forte vinculação com a antropologia, mas “uma antropologia científica, de base materialista, focada na explanação dos processos culturais”, fundada na “noção de que a cultura e a organização social consistiam em adaptações funcionais para a exploração dos recursos do ambiente” (SYMANSKI, 2014, p.20). Nessa perspectiva considerava-se a cultura com dois aspectos fundamentais: a homogeneidade e a continuidade. Assim, seria possível chegar a um conhecimento sobre a organização de sociedades do passado através da análise dos artefatos, já que “os padrões de distribuição do material arqueológico que sobreviveu à ação do tempo informariam sobre os subsistemas aos quais estavam atrelados e, assim, sobre o sistema sócio-cultural como um todo” (SYMANSKI, 2014, p.22).

Cerca de uma década após seu surgimento a arqueologia processual receberia fortes críticas, e despontaria um modelo alternativo às teorias materialistas – a antropologia simbólica, tendo por expoente Clifford Geertz. Segundo SYMANSKI (2014, p.25), “orientado, portanto, pela tradição hermenêutica, Geertz propõe que a antropologia, antes do que uma ciência experimental em busca de leis, deveria consistir em uma ciência interpretativa à procura do significado”. Geertz reformula o conceito de cultura, tomando-a como uma teia de significados tecida pelos seres humanos. Seria papel da antropologia, portanto, compreender os significados envolvidos nas ações sociais.

Essa teoria foi incorporada na arqueologia na década de 1980, na chamada arqueologia contextual, defendida por Ian Hodder. Segundo ele “o foco da arqueologia deveria recair no estudo dos significados simbólicos da cultura material, que somente seriam acessíveis a partir da compreensão do contexto” (SYMANSKI, 2014, p.26). Na perspectiva de Hodder,

A cultura material, por sua vez, participa ativamente na criação, desenvolvimento, alteração e extinção dos complexos simbólicos; nesse sentido, os artefatos deixam de ser considerados apenas como os vestígios materializados de comportamentos que foram culturalmente condicionados, como defendia Taylor (1948), e se tornam cultura por si próprios (SYMANSKI, 2014, p.26).

O diferencial dessa abordagem em relação às anteriores se dá na medida em que ela se aproxima mais do campo da História, inclusive com forte influência do pensamento de Braudel, enquanto as tendências dominantes até então, como mostrado acima, vinculavam a arqueologia ao projeto científico da antropologia.

A década de 1980 também seria marcada pela influência das teorias relacionistas de Bourdieu e Giddens. Essa perspectiva atenta à relação dialética entre as estruturas sociais e as práticas dos atores sociais. De acordo com SYMANSKI (2014, p.29) “a premissa central é que a cultura constrói as pessoas como tipos particulares de atores sociais, porém, estes mesmos atores, através de suas práticas cotidianas, podem reproduzir e/ou transformar a cultura que os produziu” Nesse sentido, surgem como um novo paradigma em relação às teorias anteriores que, de diferentes maneiras, pensavam o comportamento humano como determinado por forças externas aos indivíduos, sejam elas as estruturas sociais, mentais ou o capitalismo.

Na arqueologia, esse paradigma será incorporado através do processualismo histórico que, ao invés de se preocupar com ideias como comportamento e evolução, passou a focar nas práticas e na historicidade. Nessa perspectiva entende-se que,

Os artefatos são assim marcados com os gestos e hábitos que envolveram a sua produção e uso, sendo, dessa forma, inscritos pelos processos sociais envolvidos na sua criação, utilização e abandono. (...) Assim, todas as variantes do mundo material, de um dado artefato à paisagem envolvente, passam a ser considerados como meios para a construção da memória, dando coerência e continuidade à vida social(SYMANSKI, 2014, p.31).

Em nosso estudo compartilhamos dessa perspectiva, pois nos permite pensar os livros didáticos como artefatos que trazem as marcas da sociedade e dos processos que lhes criam, atuando ao mesmo tempo como um meio de construção de memória sobre essa mesma sociedade. Assim, podem ser analisados nesse duplo aspecto: sobre como a sociedade os cria (produção/circulação) e como eles servem como meio de reprodução social (conteúdos/ usos).

Livro didático como objeto de pesquisa: do conteúdo à materialidade

Durante muito tempo os manuais escolares foram negligenciados enquanto objeto de pesquisa. De acordo com Alain Choppin (2002), foi somente a partir dos anos 1960 que surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos. Essa produção, que se consolidou na década de 1970, se caracterizou pelo foco na análise dos conteúdos dos manuais, estando implícita a ideia de que o livro didático seria um importante elemento na formação da mentalidade (CHOPPIN, 2002, p.18). A partir dos anos 1980 surgem novas abordagens, no que Choppin chama de concepção ecológica, que visa

apreender o manual no contexto global, e, especialmente, dar novo contexto ao seu 'discurso': o livro de classe não é mais então considerado, em um processo escandalosamente redutor, como resultado de um processo intelectual (ou editorial), como depositário de um conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito) (CHOPPIN, 2002, p.18)

As pesquisas passam, então, a dar maior atenção aos usos desses materiais, já que seu conteúdo não é necessariamente transmitido em sala de aula tal qual está escrito, podendo mesmo nem ser utilizado.

Choppin ainda ressalta que foi apenas na última década do século XX que surgiram estudos preocupados com a produção e circulação dos livros didáticos, ressaltando a imperatividade de se conhecer as condições técnicas e os circuitos econômicos e comerciais em que se insere a produção e circulação desses objetos. Pois, para além das preocupações pedagógicas, a redação de um livro didático também é perpassada por preocupações de ordem “técnica, financeira, estética, comercial...” (CHOPPIN, 2002, p.21). Desse modo, ainda que sem um diálogo direto com a arqueologia, passou-se a estudar os livros didáticos em sua dimensão de objetos, para além de seus conteúdos específicos.

No Brasil o desenvolvimento de estudos sobre os livros didáticos foi semelhante ao apontado por Choppin para a Europa e América do Norte. Os trabalhos acadêmicos sobre o tema surgem na década de 1970, havendo até o final dos anos 1980 cerca de 50 títulos sobre o assunto, sendo o foco da maioria dos trabalhos denunciar a ideologia burguesa presente nos manuais. Os estudos sobre livros didáticos passaram a aumentar constantemente, sendo que entre 2001 e 2011 foram produzidos cerca de 800 trabalhos sobre o tema (MUNAKATA, 2012, p.181).

Nesse contexto, nas duas últimas décadas surgiram abordagens variadas sobre esses materiais, sendo algumas das temáticas elencadas por Munakata (2012) o estudo dos sujeitos envolvidos na produção dos livros; as editoras; a

relação entre o Estado e o mercado dos livros didáticos; a legislação referente ao assunto; o processo de escolha dos livros pelos professores, entre outros. Nesse processo, destacamos que se passou a considerar o livro didático em sua materialidade. Conforme afirma Munakata (2012, p.184) “aprender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade”.

Destacamos que em nenhum estudo conhecido por nós há um diálogo direto desses autores com o campo da arqueologia. No entanto, é evidente que há aproximações possíveis. Se no processualismo histórico, como já mencionamos, considera-se que os artefatos são “marcados com os gestos e hábitos que envolveram a sua produção e uso, sendo, dessa forma, inscritos pelos processos sociais envolvidos na sua criação, utilização e abandono” (SYMANSKI, 2014, p.31), sobre os livros didáticos Célia Cassiano (2004, p.34) afirma que “estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto”. Logo, entendemos que são perspectivas muito próximas, e um diálogo mais intenso entre as duas áreas poderia ser de grande proveito.

Produção e circulação: livros didáticos entre as editoras, o Estado e as escolas

Conforme tratamos até aqui, compreender os livros didáticos em sua materialidade implica considerar sua produção e circulação tanto quanto seus conteúdos e usos. Dessa forma, nesse tópico buscamos contextualizar como esse circuito se dá no Brasil, destacando a mediação do Estado nesse processo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD foi instituído em 1985, “tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal” (CASSIANO, 2004, p.35). Seria papel do PNLD, também, assegurar a qualidade física e de conteúdos dos livros didáticos. Em 1993 o Ministério da Educação constituiu uma comissão para avaliar a qualidade dos livros que vinham sendo distribuídos, e o relatório dessa comissão “demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos”

(CASSIANO, 2004, p.38). Em decorrência disso, a partir de 1996 os livros passaram a ser submetidos a uma avaliação, cujos resultados são apresentados nos Guias de Livros Didáticos, que trazem a avaliação e resenhas das coleções aprovadas, buscando auxiliar os professores no processo de escolha.

Esse processo avaliativo das obras prevê critérios de exclusão, sendo constantes ao longo dos diferentes editais os seguintes itens:

existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

Outra modificação importante nos procedimentos do PNLD foi que devido à ambiguidades nos processos de avaliação e escolha de diferentes volumes de uma mesma coleção, a partir de 2002 foi estabelecido que a unidade de avaliação e escolha seria a coleção, ou seja, as coleções completas seriam aprovadas ou reprovadas, e os professores só poderiam escolher coleções completas, e não títulos diferentes para cada série/ano (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

O funcionamento do PNLD se dá em ciclos trienais alternados. A cada ano ocorre a aquisição e distribuição integral de livros para determinada modalidade de ensino (ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos) e a complementação para as demais modalidades, de modo que cada uma é integralmente contemplada com novas edições a cada três anos. Em linhas gerais, o processo se dá da seguinte forma: lançamento de edital de convocação; inscrição das coleções pelas editoras; avaliação das coleções; elaboração do Guia do Livro Didático; escolha das coleções em primeira e segunda opção pelos professores de cada escola; aquisição e distribuição dos livros para as escolas.

Este processo, tendo em vista a enorme abrangência do Programa, envolve vultosas movimentações financeiras. Para termos um parâmetro, no PNLD 2011, que se destinou à distribuição integral de livros para o ensino fundamental e reposição para o ensino médio e EJA, houve um investimento do Estado de cerca de R\$ 1.217.600.000,00². Percebe-se assim que o mercado de livros didáticos representa uma importante fatia do mercado editorial. Nesse contexto, conforme afirmam Miranda e Luca (2004, p.131), na produção de

² Informações disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296> Acesso em: 14 ago. 2015.

livros didáticos “há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica”. Como bem resumem essas autoras,

A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131-132).

O livro didático, assim, para além de sua função pedagógica, enquanto objeto fabricado é destinado a um determinado mercado, tendo de atender ao mesmo tempo às exigências normativas do Estado e às expectativas de venda. Chega-se a considerar que “para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.126). Em certa medida essas expectativas podem acabar limitando a renovação do perfil das obras, já que a tendência é a aposta nas fórmulas que obtêm maior sucesso.

Em nosso projeto de pesquisa percebemos claramente esse papel regulatório exercido pelo Estado através PNLD. Em março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena em todas as escolas do país (BRASIL, 2008). Em decorrência disso, no edital para inscrição das coleções para o PNLD 2011, que exigia a entrega das coleções para avaliação no primeiro semestre de 2009, já consta como motivo de exclusão do Programa as coleções que não atendessem a essa nova legislação (BRASIL, 2008[?], p.37). No caso das edições de grande sucesso, como as que utilizamos em nossa pesquisa, torna-se relevante considerar quais as estratégias utilizadas pelas editoras/autores para atender as demandas legais sem comprometer o sucesso das vendas. Pode-se evidenciar, assim, um ponto de articulação entre a materialidade e o conteúdo.

Nesse contexto, como se situam as coleções que utilizamos em nosso estudo? A coleção História: Sociedade & Cidadania, escrita por Alfredo Boulos Júnior, é da editora FTD, que pertence ao Grupo Marista³. Fundado pelo religioso francês Marcellin Champagnat em 1817, o Instituto Marista “se dedica

³Disponível em:<<http://www.ftd.com.br/a-ftd/grupo-marista/>>Acesso em: 15 ago. 2015.

à educação de crianças e jovens com a missão declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado”⁴. O Grupo Marista é uma das unidades administrativas de atuação do Instituto no Brasil, onde está presente desde 1897, e atua nas áreas de educação, solidariedade, saúde e comunicação, sendo a Editora FTD uma das duas editoras vinculadas ao Grupo.

A coleção Projeto Araribá, por sua vez, é uma obra coletiva da Editora Moderna, tendo Maria Raquel Apolinário como editora responsável. Essa editora pertence ao Grupo Santillana desde 2001⁵. O Grupo Santillana, por sua vez, foi criado em 1960 como braço editorial do Grupo Prisa, sediado na Espanha, que se autodefine como “um grupo global de meios de comunicação (...) líder em educação, informação e entretenimento que atua nos mercados de língua espanhola e portuguesa” estando presente em 22 países da Europa e América⁶.

Estas coleções foram escolhidas como fonte de estudo justamente por serem as duas coleções de História para as séries finais do ensino fundamental mais distribuídas nos ciclos de 2008, 2011 e 2014 do PNLD. No PNLD 2011, cujas edições utilizamos nesse texto, a coleção Projeto Araribá: História foi a adquirida em maior volume, tendo sido adquiridos 3.961.988 livros didáticos e 74.888 manuais do professor. Enquanto isso, a coleção História: Sociedade & Cidadania aparece na segunda colocação, pela aquisição de 3.319.103 livros didáticos e 63.765 manuais do professor. As demais coleções foram adquiridas em números muito menos expressivos (BRASIL, 2011). Percebemos, assim, uma espécie de hegemonia dessas coleções em sua categoria, em termos numéricos.

No entanto, não é apenas na área de História que essas editoras obtêm bons resultados junto ao PNLD. Através da análise das estatísticas sobre valores negociados por editora, disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁷, percebe-se que nos últimos anos ambas as editoras aparecem em posições de destaque. No PNLD 2011, por exemplo, a Editora Moderna e a FTD aparecem respectivamente como a primeira e a segunda editoras com maiores valores negociados. Em 2012 a Moderna continua com a primeira colocação enquanto a FTD ocupa a quarta; em 2013 a

⁴ Disponível em: <<http://www.grupomarista.org.br/institucional>> Acesso em: 15 ago. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pagina-inicial.htm>> Acesso em: 15 ago. 2015.

⁶ Disponível em: <<http://www.prisa.com/es/pagina/prisa-un-grupo-global/>> Acesso em: 15 ago. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 15 ago. 2015.

Moderna ocupa a segunda colocação e a FTD novamente a quarta; e em 2014 ocupam novamente a primeira e segunda colocação, respectivamente, em valores negociados no PNLD.

O que esses dados nos permitem pensar é que, se essas editoras têm os livros de História distribuídos em maior quantidade no PNLD, não é porque eles sejam necessariamente os melhores em termos didático-pedagógicos, mas em parte porque suas editoras utilizam estratégias muito eficientes para obter sucesso no circuito em questão. Provavelmente seja nesse sentido a crítica de Choppin à utilização apenas dos livros mais distribuídos para fins de pesquisa, já que “levar também em conta os menos utilizados poderia por em evidência inovações, que são geralmente imperceptíveis, que digam respeito aos conteúdos, aos métodos às estratégias pedagógicas, à paginação ou à tipografia, etc.” (CHOPPIN, 2002, p.20). Permanecemos, apesar dessa crítica, convictos da pertinência de nossa seleção, já que, ainda que não haja uma relação mecânica entre o conteúdo dos livros e os usos que se faz deles, permanece inegável o fato de que essas coleções distribuídas em quantidades muito maiores que quaisquer outras têm uma influência maior no panorama do ensino. Além disso, no referente às exigências da Lei 11.645/08, torna-se interessante observar como essas coleções de maior destaque buscaram se adequar a essa demanda.

Narrativas sobre a nação: indígenas e bandeirantes em museus e livros didáticos

Após tecer considerações sobre a materialidade dos livros didáticos, passamos ao segundo movimento proposto: o de analisar como esses livros, ainda como artefatos, podem contribuir no sentido de ser “meios para a construção da memória, dando coerência e continuidade à vida social” (SYMANSKI, 2014, p.31). Entendemos que isso se dá de duas formas. Primeiro, porque a própria existência e circulação dos livros didáticos tal como os conhecemos implica na continuidade do sistema escolar e no modelo de ensino existente, servindo, assim, por sua própria materialidade, como meios de reprodução da ordem social. E em segundo lugar, porque seu conteúdo traz narrativas sobre o passado nacional que constroem representações sobre os diferentes grupos sociais. E as representações, como afirmou Roger Chartier (1990, p.17) dizem respeito “às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social”. Logo, podem contribuir para corroborar ou questionar a ordem vigente.

Para desenvolver uma análise relacionada a esse segundo ponto, iremos relacionar narrativas museológicas, construídas com aporte da arqueologia, com

narrativas presentes nos livros didáticos em foco. De acordo com Funari (2002), em diferentes contextos políticos da história do Brasil a arqueologia foi utilizada para legitimar discursos ligados a projetos de poder. Esse processo se inicia após a chegada da família real portuguesa ao país, através da criação do Museu Real no Rio de Janeiro em 1818. O objetivo era ser um museu do poder colonial, reunindo materiais de todas as possessões portuguesas. Após a independência o museu manteve sua estrutura, passando a se chamar Museu Nacional. Conforme o autor, ele consistia em “um imenso discurso material a respeito da exclusão de grupos subordinados – africanos, nativos, pessoas comuns – e uma exaltação do poder discricionário da nobreza e das velhas classes senhoriais em geral” (FUNARI, 2002, p.134). Nessa narrativa, criou-se uma imagem idealizada do indígena (do passado) como símbolo da nacionalidade. Os povos nativos daquele momento, no entanto, eram representados como selvagens em fase de extinção. Outra importante instituição do período foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838. Em seu discurso, que estava alinhado com a do Museu Nacional, “a etnografia contribuiu para retratar o colonizado como um selvagem, cuja cultura deveria ser esquecida e ao qual deveria ser ministrada a educação europeia” (FUNARI, 2002, p136).

Com o advento da República e a ascensão de um novo grupo ao poder político – os produtores de café paulistas – mudam também as representações sobre o passado a partir da perspectiva dessa nova elite (FUNARI, 2002, p.137). Essa narrativa continuou a excluir negros, indígenas, entre outros grupos, mas trouxe à tona um novo herói para a nação: o bandeirante. Esse discurso ganhou força com a direção Affonso Taunay no Museu Paulista a partir de 1916. Lá,

Taunay dispensou a exibição acadêmica desenhada por VonIhering[seu antecessor] e substituiu todo o material original por um grupo completamente novo, glorificando uma recém-criada figura histórica, o pioneiro bandeirante. Taunay e outros intelectuais da elite forjaram o termo como uma maneira de distinguir as antigas famílias paulistas dos outros habitantes do Estado (FUNARI, 2002, p. 141).

Nesse caso, fica evidente como a arqueologia e as narrativas elaboradas nos museus estão vinculadas a interesses políticos do contexto histórico em que se inserem. Ainda de acordo com Funari (2002, p.141), “os bandeirantes foram inventados por intelectuais como Ellis (1926) e Alcântara Machado (1926), mas foi Taunay quem os materializou na exposição do Museu Paulista”. Assim, se cria todo um discurso materializado com pinturas, esculturas e outros artefatos, buscando forjar um herói que represente um passado glorioso para as elites paulistas, mostrando-as como descendentes dos fundadores da nacionalidade (FUNARI, 2002, p.141).

Para relacionar essas questões com nosso tema de pesquisa cabe indagar: quais são os ecos dessas narrativas, historicamente localizadas, nos livros didáticos? Para tanto, iremos analisar como as coleções em foco abordam os povos indígenas e bandeirantes em suas narrativas sobre a história nacional.

Na coleção didática Projeto Araribá os povos indígenas ganham maior visibilidade em dois momentos: quando a narrativa aborda a ação de bandeirantes e jesuítas na colônia (APONILÁRIO, 2007(3), p.14-23) e em uma seção especialmente destinada a esses povos (APOLINÁRIO, 2007(2), p.198-205). No primeiro caso os indígenas surgem apenas como objeto da ação colonizadora, ou seja, os protagonistas nesse momento são os jesuítas e os bandeirantes, e os indígenas são mencionados como objeto da ação destes – convertidos por uns ou escravizados por outros.

Os bandeirantes são apresentados no capítulo intitulado “A conquista do sertão”, o que já oferece certa entonação heroica. No entanto, nas quatro páginas do livro que abordam o assunto a ênfase está no principal objetivo das expedições, que era a captura de indígenas para o trabalho nas lavouras. Inclusive há um quadro com uma citação de John Monteiro onde este autor critica os estudos tradicionais que dividem o bandeirantismo em diferentes etapas, ressaltando que o objetivo principal sempre foi a escravização dos nativos (APOLINÁRIO, 2007(3), p.16). Na parte das atividades há uma citação de Boris Fausto onde o autor destaca que os paulistas “eram um grupo de origem portuguesa ou mestiça (...) e não tinham nada a ver com a imagem de heróis civilizadores” (FAUSTO apud APOLINÁRIO, 2007(3), p.19). Dentre as atividades propostas, há uma que instiga os alunos a compararem o relato deste historiador com uma imagem clássica de Domingos Jorge Velho e uma estátua de Raposo Tavares, ambas produzidas no contexto mencionado acima.

O que podemos concluir a partir disso é que se, por um lado, a construção da figura do bandeirante no início do século XX ainda reflete na coleção didática, por esses personagens terem considerável destaque na narrativa, por outro lado é possível perceber um processo de desconstrução da imagem heroica criada para esses personagens, trazendo a tona diferentes perspectivas sobre o assunto.

A abordagem dos povos indígenas pela coleção Araribá, por sua vez, se dá na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil” (APOLINÁRIO, 2007(2), p.198-205). Essa seção se encontra no momento em que a narrativa trata do início do período colonial. Nela, se encontram informações sobre demografia, diversidade cultural (216 culturas) e linguística (180), citando especificamente os troncos tupi e macrojê. Duas páginas tratam da “sociedade dos tupis” no

período colonial. Nesse trecho, há duas gravuras de Theodore de Bry, representando uma cena de guerra e uma de antropofagia. Por fim, as duas últimas páginas da seção trazem uma narrativa de Davi Kopenawa sobre sua experiência de contato com não indígenas.

Nessa seção, percebemos que se, por um lado se busca valorizar a perspectiva indígena sobre o contato, através da narrativa de Davi Kopenawa, por outro se enfatiza o aspecto exótico das culturas indígenas, como as cenas de antropofagia. Percebe-se que a diversidade cultural é tratada de maneira simplista, destacando informações como “a cultura tupi baseava-se na guerra e em vários mitos, como por exemplo, o da existência de uma ‘terra sem males’”, ou que “homens e mulheres se pintavam e usavam ornamentos” (APOLINÁRIO, 2007(2), p.202-203). Além disso, o texto afirma que existem 216 culturas indígenas no Brasil, mas na narrativa como um todo só são mencionados os Guarani, por serem convertidos pelos jesuítas, os Yanomami, através da fala de Kopenawa, e “os tupis” conforme demonstrado acima. Ou seja, a diversidade cultural é ao mesmo tempo evidenciada e ignorada pela narrativa, já que nenhuma cultura é abordada com mínima profundidade.

A coleção História: Sociedade & Cidadania, por sua vez, aborda o tema dos bandeirantes diferenciando períodos (criticados na outra coleção, como vimos): caça ao índio, a busca de ouro e diamantes, e sertanismo de contrato (BOULOS JÚNIOR, 2007(3), p.35-39). Assim, a narrativa fica mais próxima da imagem dos desbravadores do território, ainda que não sejam representados como heróis. Por outro lado, é interessante notar que no trecho do livro destinado ao assunto dos bandeirantes há um box, que ocupa mais de uma página, evidenciando a resistência indígena às investidas dos bandeirantes (BOULOS JÚNIOR, 2007(3), p.36-37), o que não é sequer mencionado na outra coleção.

Sobre os povos indígenas especificamente, essa coleção dedica no livro de 7º ano um capítulo inteiro sobre o assunto (BOULOS JÚNIOR, 2007(2), p.202-217). Do mesmo modo que na outra coleção, esse capítulo se localiza quando a narrativa aborda o início da colonização do Brasil. Em comparação com a coleção Araribá é possível afirmar que a História: Sociedade & Cidadania trata o assunto de forma mais aprofundada, o que se verifica até mesmo no número de páginas destinadas ao tema, que é de 15 páginas nessa coleção e 8 naquela. O capítulo tem um grande número de imagens, todas identificando os povos retratados. O capítulo fala sobre a diversidade linguística, os troncos tupi e macro-jê, citando as principais famílias; sobre as diferenças e semelhanças gerais entre os diferentes povos; sobre os impactos da chegada dos europeus para os povos nativos; sobre as lutas indígenas pela terra e pela cultura,

mencionando inclusive algumas organizações indígenas, entre outros pontos. Merece destaque uma grande citação de Aracy Lopes da Silva sobre a infância entre os povos indígenas (BOULOS JÚNIOR, 2007(2), p.206-207).

Podemos concluir, portanto, que esta coleção trata da temática indígena de forma um pouco mais aprofundada, focando nos povos da atualidade e escapando de simplismos como “os indígenas pintavam o corpo e usavam adornos” ou do apelo ao exótico, como a ênfase na antropofagia. Tanto em imagens como textualmente, essa coleção evidencia de forma mais nítida a diversidade cultural existente. No entanto, uma questão permanece: a temática indígena é tratada de forma relativamente aprofundada nesse capítulo, mas apenas nele. Ou seja, em ambas as coleções os povos indígenas ganham visibilidade em momentos específicos, tendo a descoberta do Brasil e o período colonial como mote para tratar do assunto, mas são invisibilizados no restante da narrativa, principalmente para os períodos mais recentes de nossa história.

A partir da relação entre o texto de Funari (2002) e as coleções didáticas utilizadas em nosso estudo, podemos perceber que existem continuidades e rupturas entre os discursos museológicos construídos com o uso da arqueologia ou produção de cultura material e as narrativas didáticas em questão. No século XIX a narrativa construída com a ordenação da cultura material nos museus mostrava os indígenas como inferiores e destinados ao desaparecimento ante o poder da civilização. Já no início do século XX, cria-se o mito do bandeirante para enaltecer o passado da elite paulista.

Nos livros didáticos, quanto aos indígenas, parece superada a ideia de que estariam rumando à extinção. No entanto, ainda não são, ou são pouco reconhecidos como agentes sociais protagonistas dos processos que lhes dizem respeito, e tendem a estar associados ao passado mais remoto (período colonial). Quanto ao mito bandeirante, este ainda reverbera no conteúdo dos livros didáticos, já que tem considerável destaque em ambas as coleções. No entanto, percebe-se que sua representação como heróis desbravadores da nação já não é mais tão forte, e mesmo as imagens (quadros, estátuas) tradicionais começam a ser problematizadas.

Considerações finais

Nesse texto procuramos utilizar uma perspectiva arqueológica para pensar os livros didáticos enquanto fonte de pesquisa. Para tanto, compartilhamos da perspectiva que considera que os artefatos trazem inscritos em si marcas da sociedade que os produz, além de ser meios de reprodução da

vida social. Orientados por essa compreensão, buscamos explicitar o circuito de produção e circulação dos livros didáticos no Brasil, considerando que esse processo define em grande medida a forma e conteúdo dos manuais. Isso nos permite compreender que o conteúdo dos livros didáticos não é orientado apenas por concepções didático-pedagógicas, mas é também marcado pela regulação do Estado através das avaliações do PNLD, além de expectativas de sucesso de vendas, que afinal é o principal objetivo das editoras.

Considerando que os artefatos são meios de construção de memória e contribuem para a continuidade da vida social, passamos o foco para seu conteúdo, já que as narrativas criam representações que ordenam o mundo social, bem como, uma memória sobre o passado que pode corroborar ou confrontar a ordem vigente. Exemplo de corroboração é a quase que total exclusão dos indígenas como atores sociais relevantes na história nacional, sendo esses associados ao passado mais remoto e geralmente como objeto, e não sujeitos de ações. Desse modo, esses grupos acabam sendo invisibilizados no presente, indo ao encontro de um *status quo* que esvazia sobremaneira seu potencial político.

Já um exemplo de questionamento pode ser encontrado nas narrativas sobre os bandeirantes que, apesar de dar continuidade a uma versão historicamente localizada e com objetivos políticos bem claros, já começa a problematizar suas intenções originais. Podemos, a partir disso, compreender que os livros didáticos não são meros reprodutores de versões historiográficas consagradas, mas também utilizam bibliografias mais recentes para questioná-las.

Para o prosseguimento da pesquisa pretendemos aprofundar a discussão sobre a articulação entre materialidade e conteúdo, que apontamos enquanto reflexões ainda preliminares nesse texto, através de uma análise com um parâmetro – a Lei 11.645/08 e as adequações de conteúdo que ela implica – e uma continuidade – as edições didáticas distribuídas pelo PNLD nos ciclos 2008, 2011 e 2014. Desse modo, poderemos observar de forma mais detalhada as estratégias utilizadas pelos autores/editores para realizar essa adequação de conteúdo em obras já estabelecidas enquanto sucessos de venda, buscando identificar como se equaliza a relação materialidade/conteúdo nessa temática.

Referencial bibliográfico

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.) **Projeto Araribá: História**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 4v.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2009. 4v.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 19set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. [S.l.: s.n.], [2008?]. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf> Acessado em 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. **PNLD 2011 – Valores de aquisição por título – Ensino Fundamental**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-consultas-anos-anteriores>> Acesso em: 23 dez. 2013.

CASSIANO, Célia Cristina. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 33-48, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2015.

CHARTIER, R.A **história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v.6, n.11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>> Acesso em: 25 jun. 2015.

FUNARI, Pedro Paulo. Desaparecimento e emergência dos grupos subordinados na arqueologia brasileira. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000200006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 20 mar. 2015.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext> Acesso em: 11 nov. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>> Acesso em: 24 maio 2015.

SYMANSKI, Luís Cláudio. Arqueologia – Antropologia ou História? Origens e tendências de um debate epistemológico. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/3796>> Acesso em: 18 mar. 2015

Abstract: In this paper, we will make an archaeological approach about textbooks, understanding them as artifacts marked by the processes involved in the production, circulation and use, as well as elements that serve for the reproduction of social life through its contents. The first part will discuss the role of government in the evaluation, acquisition and distribution of textbooks in Brazil. The second part will analyze, from the contribution of archeology, the relationship between museum narratives and narratives of history textbooks on two themes: indigenous people and *bandeirantes*. We intend to contribute to the debate about the different aspects which constitute the textbooks in terms of materiality and content.

Keywords: Textbooks; History teaching; Archaeology
