

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CARLA TORRESAN

**MITOS SOBRE A ORIGEM DO SER HUMANO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: A ESCOLA E A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO**

São Leopoldo

2018

CARLA TORRESAN

**MITOS SOBRE A ORIGEM DO SER HUMANO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: A ESCOLA E A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Torresan, Carla

Mitos sobre a origem do ser humano em livros didáticos de História: a escola e a transmissão do conhecimento / Carla Torresan. – São Leopoldo: 2018.

117 f.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2018.

1. História - Livros didáticos. 2. Evolucionismo. 3. Criacionismo. I. Knijnik, Gelsa, Orientadora. II. Título

Bibliotecária Responsável: Cássia Viviane Cunha Selbach CRB 10/1423

CARLA TORRESAN

**MITOS SOBRE A ORIGEM DO SER HUMANO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: A ESCOLA E A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 16 de maio de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ieda Maria Giongo – UNIVATES

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Aos meus pais Carlos e Suzete, pelo amor incondicional e
por me fazerem acreditar em mim mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos ensinamentos da Profa. Dra. Gelsa Knijnik, que com toda a sua sabedoria, carinho, amizade e compreensão tornou essa árdua jornada possível. Sua humanidade e seu olhar sempre atentos me fizeram caminhar de maneira mais leve, sempre com a certeza de seu apoio e entusiasmo pelo meu trabalho e minhas conquistas.

À Profa. Dra. Ieda Maria Giongo e à Profa. Dra. Maura Corcini Lopes agradeço pelas importantes contribuições para a minha pesquisa e pela atenção e tempo que dedicaram ao meu trabalho. À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris agradeço pelo carinho e pela compreensão em um momento delicado, gesto que jamais esquecerei. Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS meus sinceros agradecimentos por terem expandido meus horizontes e minha visão sobre a educação.

Aos meus pais Carlos e Suzete agradeço pela educação (formal e não formal) e pelo incentivo que me deram durante toda a vida, me fazendo acreditar que eu posso ser e fazer o que eu quiser. Aos meus irmãos agradeço pelo apoio em toda a minha trajetória acadêmica e de vida; agradeço por compreenderem a minha ausência em alguns momentos e por me incentivarem a conquistar meus objetivos. Aos meus sobrinhos agradeço pelas brincadeiras e pelos abraços, os únicos capazes de amenizar as dificuldades. À minha irmã Anna e minha cunhada Daniela agradeço pelo bom exemplo em suas carreiras acadêmicas e pela amizade incondicional.

Ao meu tio Italo e meus padrinhos Cilon e Elisabeth minha eterna gratidão, em especial na concretização do Mestrado, que só foi possível graças ao apoio financeiro e ao amor de vocês.

Agradeço aos meus amigos por compreenderem a minha ausência e me incentivarem a concretizar meu trabalho. E a minha Diretora Andréa agradeço pela amizade, compreensão e pelas folgas, sem as quais não conseguiria concluir essa etapa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar como os mitos sobre a origem do ser humano se fazem presentes em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental e que tensionamentos são produzidos entre os interesses de grupos religiosos relacionados a esses mitos e a função da escola na transmissão do conhecimento. Os aportes teóricos que lhe dão sustentação encontram-se, principalmente, nas contribuições de Inés Dussel e Walter Kohan acerca da função da escola, a partir do debate gerado com as ideias de Jan Masschelein e Marteen Simons. O material de pesquisa consiste em: a) documentos, que tratam direta ou indiretamente sobre a origem do ser humano, tais como projetos de lei, leis e decretos sobre o Ensino Religioso e, em alguns casos mais específicos, sobre o ensino do Criacionismo nas escolas; b) matérias jornalísticas e entrevistas que tratam desse tema e de experiências pedagógicas em escolas públicas e privadas, envolvendo o ensino do Criacionismo; c) treze livros de História destinados aos professores referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental, que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. A discussão desse material possibilitou problematizar a função da escola na transmissão do conhecimento, evidenciando a forte atuação da bancada religiosa do Congresso Brasileiro, da atualidade, no campo político. Essa bancada, de modo organizado, tem criado tensionamentos na instituição escolar, na tentativa de alterar o currículo escolar, para atender a seus interesses. A análise dos textos, imagens, exercícios e orientações destinadas aos professores mostra que os livros examinados privilegiam os conteúdos relacionados ao Evolucionismo, que é considerado como ciência, diferenciando-se das demais explicações, que são identificadas como mitos. O Criacionismo é abordado de modo secundário e é dado pouco (ou nenhum) destaque a outros mitos sobre a origem do ser humano. Os autores que abordam outros mitos, usualmente, os apresentam como curiosidades, ou como sugestões, para que sejam trabalhados pelos professores, demonstrando um encorajamento ao embate entre ciência e religião. A análise do material de pesquisa permitiu a identificação de uma atitude de resistência: a escola busca resistir às pressões externas que atuam principalmente por meio de movimentos religiosos organizados no campo político, visando introduzir conteúdos religiosos dentre aqueles a serem por ela transmitidos, e essa resistência está expressa nos livros didáticos.

Palavras-chave: Evolucionismo, Criacionismo, livros didáticos de História.

ABSTRACT

The research aims to analyze how the myths about the origin of the human being are present in textbooks of the 6th year of elementary school and that tensions are produced between the interests of religious groups related to these myths and the role of the school in the transmission of knowledge. The theoretical contributions that support it are found mainly in the contributions of Inés Dussel and Walter Kohan on the role of school, from the debate generated with the ideas of Jan Masschelein and Marteen Simons. The research material consists of: a) documents, which deal directly or indirectly with the origin of the human being, such as law projects, laws and decrees on religious teaching, and in some specific cases, on the teaching of creationism in schools; b) journalistic materials and interviews that deal with this subject and pedagogical experiences in public and private schools, involving the teaching of creationism; c) thirteen history books for teachers referring to the 6th year of elementary education, which are part of the National Textbook Program (PNLD) of 2017. The discussion of this material made it possible to problematize the school function in the transmission of knowledge, evidencing the strong performance of the religious bench of the Brazilian congress, nowadays, in the political field. This group, in an organized way, has created tensions in the school institution, in an attempt to change the school curriculum, to serve its interests. The analysis of texts, images, exercises and guidelines for teachers shows that the books examined privilege contents related to evolutionism, which is considered as science, differing from other explanations, which are identified as myths. Creationism is approached in a secondary way and little (or no) emphasis is given to other myths about the origin of the human being. Authors who approach other myths usually present them as curiosities, or as suggestions, to be worked on by teachers, demonstrating an encouragement to the clash between science and religion. The analysis of the research material allowed the identification of an attitude of resistance: the school seeks to resist the external pressures that act mainly through religious movements organized in the political field, aiming to introduce religious contents among those to be transmitted by it, and this resistance is expressed in textbooks.

Key-words: evolucionism, creationism, history textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge Charles Darwin	Erro! Indicador não definido.	36
Figura 2 - Charge Charles Darwin The London Sketch Book.....		37

LISTA DE SIGLAS

ABPC	Associação Brasileira para a Pesquisa da Criação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola sem Partido
PCESP	Professores contra o Escola sem Partido
PL	Projeto de lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SBG	Sociedade Brasileira de Genética
SBDI	Sociedade Brasileira do <i>Design</i> Inteligente
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCB	Sociedade Criacionista Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A FUNÇÃO DA ESCOLA: TENSIONAMENTOS	16
3 ALGUNS MITOS SOBRE A ORIGEM DO SER HUMANO	33
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA.....	110

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação trata de um tema que desde o tempo de estudante da graduação tem sido objeto de meu interesse. Esse interesse surgiu de uma preocupação como licenciada e bacharel em História, no que diz respeito aos livros didáticos utilizados, principalmente, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na qual leciono atualmente. Estava, então, já ciente de que não podemos ter uma visão ingênua em relação a esses materiais e à sua escolha por parte dos professores, das escolas e do governo. As ideias e concepções expressas pelos autores, nesses livros, estão alinhadas com os respectivos projetos pedagógicos das escolas que os escolhem, contribuindo para operar sobre as condutas de alunos e professores.

Após ter concluído minha graduação, passei a lecionar em uma escola estadual do município de Gravataí (RS). Periodicamente, tínhamos de escolher entre os exemplares de livros didáticos disponibilizados às escolas públicas, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quais seriam adotados por nós. Por ter tempo reduzido para analisá-los, optei por examinar, em cada coleção, a temática do surgimento do ser humano.

Isso acabou direcionando meu trabalho de conclusão para o curso de especialização: Metodologia do Ensino de História e Geografia (TORRESAN, 2014), no qual busquei responder à seguinte questão: De que modo os livros didáticos de História apresentam o surgimento do ser humano? Busquei discutir essa questão utilizando-me de quatro livros de História do 6º ano do Ensino Fundamental, de diferentes coleções que integravam o PNLD. Neles, examinei como as explicações do Evolucionismo e do Criacionismo eram apresentadas por seus autores, considerando o conteúdo dos textos e as imagens neles contidas.

A análise desses livros possibilitou observar que as abordagens não variavam muito e que os autores, na maior parte das vezes, explicitavam sua posição em relação ao tema como sendo favoráveis ao Evolucionismo. De modo geral, concluí que nos livros analisados os autores reservavam maior parte do conteúdo a essa explicação, com textos mais detalhados e com grande riqueza de imagens. Ao Criacionismo, de maneira geral, os autores dedicavam um espaço menor em seus livros, com pouca ou nenhuma imagem ilustrando o conteúdo.

Naquele trabalho, para dar maior consistência à minha análise, descrevi brevemente o Criacionismo e o Evolucionismo, as duas explicações que são, na atualidade, as que têm maior circulação na sociedade, não só por aqueles que trabalham na área da Educação. Também realizei a análise de documentos oficiais, buscando um esclarecimento maior sobre o tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no parecer do Ministério da Educação. No processo de seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, submeti um plano de estudos que apontava para meu interesse em seguir pesquisando sobre o tema, pois estava ciente das limitações da investigação que tinha realizado, tanto do ponto de vista empírico (material relativamente reduzido) como teórico.

Ao introduzir novos elementos na minha pesquisa, com os estudos que realizei no curso de Mestrado e com as contribuições da Banca de Qualificação, pude perceber o modo como o campo político atua sobre a educação e a importância de estudar essa relação, em especial no que diz respeito à função da escola, na contemporaneidade. Assim, ao me aprofundar sobre o tema de minha pesquisa, o foco deixou de ser apenas o Criacionismo e o Evolucionismo nos livros didáticos e voltou-se para a escola; sua função como instituição educadora e as pressões que esta vem sofrendo com a atuação da bancada religiosa no contexto político do Brasil. Dito de outro modo, o foco de minha Dissertação passou a ser a função da escola na transmissão do conhecimento e suas possíveis estratégias para resistir, ou não, às pressões externas, principalmente as políticas, que se expressam, por exemplo, mediante os conteúdos apresentados nos livros didáticos. A discussão ampliou-se, assim, para um debate sobre o conhecimento transmitido pela escola.

As considerações feitas até aqui, me levaram a elaborar o seguinte problema de pesquisa, que orientou a realização da Dissertação:

Como os mitos sobre a origem do ser humano se fazem presentes em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental e que tensionamentos são produzidos entre os interesses de grupos religiosos relacionados a esses mitos e a função da escola na transmissão do conhecimento?

Para propiciar a discussão desse problema, formulei as seguintes questões de pesquisa:

- De que modo o campo político busca atuar sobre a escola, no que diz respeito à transmissão do conhecimento sobre a origem do ser humano?
- Do ponto de vista legal, quais são as questões relacionadas ao ensino da origem do ser humano?
- Quais os principais elementos que caracterizam algumas explicações existentes sobre a origem do ser humano e como esses elementos se expressam em livros didáticos, na atualidade?
- Como são apresentados os conteúdos dos textos, imagens, exercícios e orientações aos professores presentes nos livros de História do 6º ano do Ensino Fundamental, que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017), acerca da origem do ser humano?

Relacionados ao problema de pesquisa e às questões acima, concebi como objetivo geral do estudo:

Analisar como os mitos sobre a origem do ser humano se fazem presentes em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental e que tensionamentos são produzidos entre os interesses de grupos religiosos relacionados a esses mitos e a função da escola na transmissão do conhecimento.

E como **objetivos específicos**:

- identificar de que modo o campo político busca atuar sobre a escola, no que diz respeito à transmissão do conhecimento sobre a origem do ser humano;
- examinar quais são as questões relacionadas ao ensino da origem do ser humano, do ponto de vista legal;
- apresentar os principais elementos que caracterizam algumas explicações existentes sobre a origem do ser humano e como esses elementos se expressam em materiais escolares, na atualidade;
- discutir como são apresentados os conteúdos dos textos, imagens, exercícios e orientações aos professores presentes nos livros de História do 6º ano do Ensino Fundamental, que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017), acerca da origem do ser humano.

A estrutura da Dissertação está composta por cinco capítulos. O primeiro é a introdução, em que apresentei brevemente minha trajetória acadêmica e minha experiência anterior com o tema deste estudo, bem como o problema de pesquisa e as questões que orientaram sua realização.

Início o segundo capítulo dando visibilidade ao contexto no qual a investigação se insere. Ao longo dos anos, pesquisando e me interessando pelo ensino da origem do ser humano nas aulas de História, venho reunindo um extenso conjunto de documentos, que tratam direta ou indiretamente sobre o tema. Esses documentos, que passaram a integrar o material de pesquisa da Dissertação, compreendem principalmente projetos de lei, leis e decretos sobre o Ensino Religioso e, em alguns casos mais específicos, sobre o ensino do Criacionismo nas escolas. Além desses documentos, reuni matérias jornalísticas e entrevistas que tratam desse tema e de experiências pedagógicas em escolas públicas e privadas, envolvendo o ensino do Criacionismo. A seguir, apresento uma discussão sobre a função da escola, utilizando-me de autores como Inés Dussel e Walter Kohan no debate gerado a partir das ideias de Jan Masschelein e Marteen Simons.

No terceiro capítulo, descrevo brevemente alguns mitos existentes sobre a origem do ser humano. Foram selecionadas as seguintes explicações: o Evolucionismo (ou Darwinismo) e o Neodarwinismo (ou Síntese Moderna), o Criacionismo, a Teoria do *Design* (ou Planejamento Inteligente) e as explicações das civilizações antigas: egípcios, gregos e romanos, sumérios e chineses (uma escolha que justifico ainda nesta Introdução, na descrição deste capítulo).

Dentre as inúmeras explicações existentes para a origem do ser humano, em diferentes culturas e civilizações, discuti em Torresan (2017) as duas que são abordadas com mais intensidade nos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental que são: o Criacionismo e o Evolucionismo. Ao ampliar as reflexões sobre o tema e problematizá-lo, surgiu o questionamento de o porquê apenas essas duas explicações estarem presentes (ou mais presentes) nos materiais didáticos. Como professora de História, minha posição é que, por se tratar de um conteúdo desse componente curricular, outras explicações deveriam ser apresentadas. Porém, os materiais acabam reforçando o duelo Criacionismo X Evolucionismo e o conseqüente duelo ciência X religião.

Por essa razão, optei por ampliar o estudo, levando em conta os conteúdos que são trabalhados no componente curricular de História, no 6º ano do Ensino

Fundamental. Nesse nível de ensino são trabalhados conteúdos sobre as civilizações da Antiguidade (Clássica e Oriental) e por essa razão optei por fazer uma breve descrição de outras explicações cosmogônicas, além do Evolucionismo e do Criacionismo, ampliando a reflexão sobre o tema.

O quarto capítulo contém a descrição e análise do restante do material de pesquisa, composto por: textos; imagens; orientações para o professor e exercícios presentes em treze dos quatorze livros de História destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Nesse material, foram analisadas todas as páginas que tratam sobre a origem do ser humano, além de uma breve apresentação do PNLD e alguns dados específicos do PNLD 2017 de História. No último capítulo teço as considerações finais, tendo em vista os aspectos estudados e que nortearam a construção desta Dissertação.

2 A FUNÇÃO DA ESCOLA: TENSIONAMENTOS

Frequentemente a escola é descrita “[...] como sendo algo como uma prisão, como um maquinário subjugador, opressivo, colonizador, bancário, ou como uma tecnologia antiquada de poder”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 23). A escola também tem sido acusada de ser ideologicamente comprometida, excludente, inadequada aos tempos atuais, entre tantas outras críticas. Conforme Inés Dussel (2017, p. 87):

Elogiar a escola não é fácil em um clima político e cultural em que a crítica antiescolar é conduzida tanto por lideranças destacadas quanto por seus seguidores. Dizia Georges Dumézil: a escola é esterilizante, deformadora, nefasta. Diz Sir Ken Robinson: a escola mata a criatividade. A convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum.

Além disso, é constantemente questionada sobre como pode potencializar sua participação na formação das novas gerações e diversos setores da sociedade, usualmente, se manifestam no sentido de propor soluções. Conforme apontado por Masschelein e Simons (2013, p. 65), “[...] reformadores, conservadores, e progressistas, de maneira similar, têm acumulado um grande arsenal de tecnologias de educação escolar para servir às suas ideias políticas”.

Essas críticas são intensificadas quando se referem à educação pública brasileira. Em âmbito governamental, também ligado a esses questionamentos, tem se tornado cada vez mais comum a existência de projetos de lei e de iniciativas buscando a superação dos graves problemas da educação (pública e privada) brasileira. Um dos pontos, bastante discutidos, se refere a projetos de lei e iniciativas que, de alguma maneira, envolvam questões religiosas, devido à crescente discussão sobre a laicidade do Estado, garantida pela Constituição Brasileira de 1988.

Um emblemático exemplo de ações, que se autoproclamam estarem visando solucionar os problemas da educação brasileira, é o Movimento Escola sem Partido (MESP), fundado pelo Procurador de Justiça de São Paulo Miguel Nagib que, de maneira indireta, também tem relação com questões de cunho religioso. Segundo

Nagib (2016)¹, a origem do Movimento, iniciado em 2004, se deve a um episódio ocorrido no ano de 2003, em que:

Uma de suas filhas chegou da escola contando que seu professor de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. A comparação teria sido feita por ambos terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa. (MOURA, 2016, p. 22).

O Movimento Escola sem Partido deu origem ao Programa Escola sem Partido, que apresenta as ideias do Movimento ao Legislativo. Apesar de haver uma tentativa, por parte do Movimento, de se desvincular do Programa, Fernanda Pereira de Moura (2016, p. 29) afirma que “[...] desvincular o Programa Escola Sem Partido, os projetos de lei, do MESP, o movimento do qual o autor desses projetos faz parte, é, realmente, impossível”.

O primeiro projeto de lei foi apresentado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (2014) do Rio de Janeiro (PL 2974/2014) que, segundo Penna (2016, p. 44), “[...] pediu ao coordenador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, que formulasse um projeto com base nas suas propostas”. O projeto apresentado pelo Programa busca, segundo o seu site², “[...] uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, pois:

[...] a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual ‘os pais têm direito que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções’. (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

O Programa se propõe a mobilizar a sociedade na identificação de deputados e vereadores comprometidos com a causa para que apresentem o projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido. Para tanto, o site disponibiliza dois anteprojeto de lei, um estadual e outro municipal. Por essa razão, há diversos PLs tramitando. Na Câmara dos Deputados há o PL 867/2015 (FERREIRA, 2015) e no Senado o PL 193/2016 (MALTA, 2016), o segundo arquivado a pedido do autor em 2017. Há ainda oito PLs tramitando nas Assembleias Legislativas (RJ, GO, SP, ES, CE, DF, RS e AL) e PLs em Câmaras de Vereadores de dez municípios.

O Projeto é alvo de críticas, pois contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o princípio da

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

² Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

liberdade de ensinar e aprender. Entretanto, destaco o debate gerado dentro do próprio Programa Escola sem Partido acerca de seu artigo 3 que estabelece:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (TOKARNIA, 2017).

Em uma entrevista para o jornal Justiça em Foco³, em 28 de março de 2017, o fundador e coordenador do Projeto, afirmou que:

Da maneira como está redigido o artigo, qualquer conteúdo que pudesse estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais seria proibido, inclusive conteúdos científicos, o que é inaceitável. Se o texto for aprovado com essa redação, um professor não poderia ensinar, por exemplo, a Teoria da Evolução, que contraria o Criacionismo, defendido por algumas religiões. A escola não pode cercear a liberdade de aprender do estudante, de conhecer os conteúdos científicos em razão das convicções religiosas que existem na sociedade. O Estado laico tem a obrigação de ensinar ciência. (PROCURADOR, 2017).

Atualmente, segundo ressalta Diogo Salles (2017), integrante do movimento Professores contra o Escola sem Partido⁴ (PCESP), o anteprojeto de lei, que serve de base para o projeto de lei 867, não contém o trecho correspondente ao artigo 3 acima referido, por ter sido alterado ao longo do tempo. Ao ser apresentado, em 23 de março de 2015, esse artigo estava presente, porém foi modificado em 05 de outubro de 2016. (SALLES, 2017). Por essa razão, essa informação ainda está presente em alguns projetos de lei, como o de Flávio Bolsonaro, que se propõe a instaurar o Programa Escola sem Partido no Estado do Rio de Janeiro (PL 2974/2014).

Há uma observação que interessa ser feita relacionada às questões sobre o Programa sem Partido e as tratativas, sob a forma de projetos de lei, que vêm sendo feitas para sua consolidação, uma vez que se refere ao tema de meu estudo: mesmo não se tratando de um projeto diretamente ligado a questões de cunho religioso, seu próprio autor alerta para os perigos dos conflitos que podem surgir no que diz respeito às convicções religiosas e aos conteúdos científicos. Em uma

³ Disponível em: <<http://www.justicaemfoco.com.br/desc-noticia.php?id=119852&nome=Procurador-Miguel-Nagib%2C-criador-do-Escola-sem-Partido%2C-diz-que-projeto-da-Camara-tem-trecho->>. Acesso em: 13 abr. 2017.

⁴ Segundo o site do PCESP: “Somos um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento que tramitam em várias casas legislativas do país”. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

reportagem de 19 de julho de 2016, Rodrigo Gomes, da Rede Brasil Atual⁵ realizou um levantamento que o levou a concluir que a maioria de autores de projetos baseados no Escola sem Partido é vinculada a igrejas. Dos quatorze projetos em tramitação, na época da reportagem, apenas três foram apresentados por deputados que não se identificavam como evangélicos ou católicos. Moura (2016, p. 66) também destaca essa questão:

Como vimos, boa parte dos projetos são de autoria de parlamentares fortemente atrelados a essas religiões ou às suas bancadas - a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e a Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Além disso, o discurso destes projetos baseia-se tanto na defesa de uma moral judaico-cristã quanto no modelo de família mononuclear defendido por esta mesma tradição.

Especificamente sobre o ensino do Criacionismo existem dois PLs tramitando na Câmara dos Deputados — o PL 8099/2014 e o PL 5336/2016. O primeiro, de autoria do Pastor Marco Feliciano, estabelece que “[...] ficam inseridos na grade curricular das Redes Públicas e Privadas de Ensino, conteúdos sobre o Criacionismo”. (FELICIANO, 2014). O PL 5336/2016, de autoria de Jefferson Campos é semelhante ao “[...] incluir a Teoria da Criação na base curricular do Ensino Fundamental e Médio”. (CAMPOS, 2016). Os projetos foram apensados, juntamente com o PL 309/2011, também de autoria do Pastor Marco Feliciano, que visa a “[...] obrigatoriedade do Ensino Religioso nas redes públicas de ensino do país”. (FELICIANO, 2011)⁶.

No PL 8099/2014 não está especificado em qual componente curricular o Criacionismo deveria ser ensinado, mas Marco Feliciano, pastor da Catedral do Avivamento, uma igreja neopentecostal ligada à Assembleia de Deus, concedeu uma entrevista ao portal Terra Educação⁷, em que afirma:

Quando eu apresentei o projeto, eu acreditei que ele não seria aprovado. Eu queria só a discussão: por que o ensino religioso existe mas não é aplicado nas escolas? Aqui é a casa do povo. O relator do projeto vai realizar audiências públicas, ouvir todos os lados e compor um relatório que seja ao melhor para o Brasil. (FELICIANO, 2015).

⁵ Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/maioria-dos-autores-de-projetos-baseados-no-escola-sem-partido-e-ligada-a-igrejas-8280.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

⁶ Os três projetos foram apensados pois no trâmite legislativo, projetos de teor semelhante acabam unificados.

⁷ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/se-ensinam-teoria-de-darwin-que-ensinem-a-de-moisés-diz-feliciano,4412f34424bcb85b6260806c66698d09ucigRCRD.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

A fala do deputado federal reflete as confusões também presentes no texto do projeto, ao apresentar que, segundo o Evolucionismo, a vida se originou de uma célula primitiva que se pôs em movimento pelo *Big Bang*, e que:

[...]os seres vivos provieram da matéria inorgânica, e das plantas se originaram os animais e, por fim, dos animais teria provido o homem, ou seja, sempre do menos teria vindo o mais, do inferior, por desabrochamento, teria vindo o superior. (FELICIANO, 2014).

Cabe ressaltar que o *Big Bang* não integrou o trabalho de Darwin sobre o Evolucionismo, uma vez que se trata de uma explicação para o surgimento do ser humano e não para o surgimento do universo. Além disso, a questão da passagem da matéria inorgânica para a orgânica não foi objeto de estudo de Darwin, que buscava compreender como as matérias orgânicas se desenvolveram ao longo do tempo.

O texto do PL 5336/2016 de Jefferson Campos é diferente, porém possui diversos trechos copiados do PL anteriormente referido, inclusive o trecho referente ao *Big Bang*. Sua justificativa está mais centrada no argumento da liberdade religiosa, utilizando-se da antropologia científica, enquanto os outros projetos estão mais baseados na justificativa do predomínio de criacionistas no Brasil.

Sobre esse tema há também, na Assembleia Legislativa do Paraná, dois PLs, já arquivados, de autoria do deputado Artagão Júnior, o PL 594/2007 e o PL 30/2014. O deputado estadual “[...] instruído sobre claras orientações e princípios cristãos”⁸ (ARTAGÃO JÚNIOR, 2017), criou o que chamou de Lei do Ensino do Criacionismo (ARTAGÃO JÚNIOR, 2007), que propunha acrescentar ao ensino já existente do Evolucionismo, ensinamentos básicos sobre o Criacionismo à grade curricular na rede pública estadual de ensino. O projeto também não especifica em que disciplinas os conteúdos referentes ao Criacionismo seriam abordados: Ciências, História ou Ensino Religioso. Em entrevista a Marcio Antônio Campos (2014)⁹, o deputado esclareceu que essa decisão caberia à Secretaria da Educação, entretanto:

[...] gostaria que ele fosse explicado aos alunos na mesma época em que as aulas de Ciências tratassem da teoria da evolução, para que os dois conceitos chegassem aos alunos de forma simultânea.

⁸ Conforme informação do site oficial do deputado. Disponível em: <<http://www.artagaojunior.com.br/deputado>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

⁹ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/tubo-de-ensaio/criacionismo-nas-escolas-estaduais-uma-ideia-no-minimo-mal-explicada/>>. Acesso em: 15. jan. 2016.

Ao examinar ambos os projetos, foi possível constatar que os mesmos possuem textos praticamente iguais. Entretanto, o de Artagão se destina à rede pública estadual de ensino, enquanto o de Feliciano visa atingir também a rede privada de ensino. Ficou evidente que ambos possuem diversas inconsistências. Uma delas está relacionada à definição de Criacionismo utilizada por seus autores. O Criacionismo é apresentado de maneira vaga e não é indicado como ele deve ser ensinado, pois dentro do próprio Criacionismo há algumas divergências entre seus seguidores. Além da questão, de não serem especificadas em que disciplinas esses conteúdos deveriam ser ensinados, como já mencionado.

A análise dos projetos me levou a problematizá-los. Em primeiro lugar, referente ao argumento utilizado de que a maioria da população brasileira é criacionista¹⁰. Os resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha¹¹, em 2010, apontam que 59% dos brasileiros acreditam que o ser humano é fruto de uma evolução guiada por Deus, 25% acreditam no Criacionismo e 8% se declaram evolucionistas. O argumento utilizado deriva do fato de a maioria da população (86,8%, em 2012), segundo o IBGE,¹² se declarar cristã e, ao assumirem que todos os cristãos, seriam necessariamente criacionistas. (AZEVEDO, 2012).

Outro ponto importante nesse debate é em relação ao argumento da liberdade de crença. Ensinar apenas o Evolucionismo não contraria a liberdade de crença, na medida em que não possui relação com a liberdade de culto. Além disso, cabe o questionamento sobre as diferentes crenças. O Criacionismo se baseia na tradição judaico-cristã e institui e reafirma os valores de seus seguidores. Segundo as ideias presentes nos projetos, uma escola que não compartilha essa crença — mesmo que pertença à rede privada de ensino — teria que ensiná-la, dando a ideia de que o direito de crença de um pode valer mais do que o dos outros o que, do ponto de vista democrático, é problemático.

Além da influência da religião na educação, através das leis, há outros exemplos de práticas em escolas públicas e particulares que ilustram essa questão.

¹⁰ No entanto, o argumento é apresentado nas pesquisas sem nenhuma fonte ou dados.

¹¹ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/datafolha-59-dos-brasileiros-creem-em-evolucao-guiada-por-deus,0a694bc92690b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

¹² Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

No dia 30 de novembro de 2008 a Folha de São Paulo noticiou¹³ que o Instituto Presbiteriano Mackenzie, que reúne uma universidade e uma das mais tradicionais escolas de Educação Básica de São Paulo, se declarou oficialmente criacionista. O conteúdo criacionista estaria sendo apresentado nas aulas de Ensino Religioso e também nas aulas de Ciências. (LEITE, 2008).

Para o ensino do Criacionismo a escola utilizava uma coleção de apostilas da Associação Internacional de Escolas Cristãs, na época ainda em fase piloto de experimentação. Essas apostilas apresentavam o argumento do *Design* Inteligente — atribuindo a perfeição da natureza a um criador inteligente — e omitiam o Evolucionismo e a seleção natural de Darwin. O Evolucionismo era proposto para ser ensinado apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e no curso de Biologia da Universidade.

Em maio de 2017, tive acesso à matéria da Folha de São Paulo¹⁴ (PERRIN, 2017), na qual estava anunciado que a Universidade Mackenzie inaugurou o Núcleo *Discovery-Mackenzie*, um núcleo de Ciência, Fé e Sociedade, cujo principal objetivo era a realização de pesquisas sobre o *Design* Inteligente. O Núcleo foi fundado em parceria com o *Discovery Institute*, instituição estadunidense que promove a causa do *Design* Inteligente nos Estados Unidos e busca, na justiça, que o Criacionismo seja ensinado nas escolas públicas, juntamente com o Evolucionismo.

Encontrei outros casos similares que foram destaques em matéria publicada no jornal do Estado de S. Paulo, de 08 de dezembro de 2008¹⁵ (IWASSO; GIRARDI, 2008), como o do Colégio Batista e as escolas da Rede de Escolas Adventistas do país, que adotaram a prática de incluir o Criacionismo nas aulas de Ciências, com a utilização de materiais próprios ou materiais extracurriculares, pois os livros didáticos não contemplam o conteúdo. Nessas escolas, o Criacionismo e, mais especificamente, o *Design* Inteligente são apresentados como correntes científicas, juntamente com o Evolucionismo, como indicado pelo então diretor de ensino e desenvolvimento da Universidade Mackenzie:

Temos dificuldade em ver fé dissociada de ciência, por isso na nossa entidade, que é confessional, tratamos do evolucionismo com os estudantes

¹³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe3011200805.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/05/1882590-universidade-mackenzie-de-sp-abre-centro-que-questiona-a-evolucao.shtml>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁵ Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-adotam-criacionismo-em-aulas-de-ciencias,290169>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

nas aulas de ciências, mas entendemos que é preciso também espaço para o contraditório, que é o criacionismo. (IWASSO; GIRARDI, 2008).

Após a publicação de diversas matérias sobre o tema, no ano de 2008, o Ministério de Educação (MEC) emitiu um comunicado através da então secretária para Educação Básica: “[o Criacionismo] pode e deve ser discutido nas aulas de religião, como visão teológica, nunca nas aulas de Ciência”.¹⁶ (RIZZOLO, 2009). Apesar da existência desse comunicado, não há nenhuma orientação específica na legislação brasileira de educação sobre o tema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 33, apresenta apenas orientações sobre o Ensino Religioso, como “[...] disciplina de matrícula facultativa, devendo assegurar o respeito à diversidade cultural do país, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. — Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

O Estado do Rio de Janeiro também foi palco de uma polêmica semelhante. Em setembro de 2000, o então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a lei nº 3459¹⁷, de autoria do deputado Carlos Dias, que estabelecia o Ensino Religioso confessional de matrícula facultativa. (RIO DE JANEIRO, 2000). Em 2002, o governador assinou o decreto 3.1086¹⁸, que regulamentou o Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. (RIO DE JANEIRO, 2002). No ano seguinte, já no mandato da governadora Rosinha Matheus, o deputado Carlos Minc apresentou um projeto de lei que visava um ensino inter-religioso, com caráter histórico e sem diferenciação de credos. O projeto foi vetado pelo governo estadual, segundo matéria publicada na Folha de S. Paulo¹⁹. (MONKEN, 2004).

A polêmica foi agravada em janeiro de 2004, quando o governo realizou um concurso público para a contratação de professores de Ensino Religioso confessional:

Seguindo a lógica confessional, o concurso previu 500 vagas, divididas segundo o credo dos professores: 342 postos católicos, 132 postos evangélicos e 26 postos para os demais credos. O edital estipulava que em caso de o funcionário “perder a fé e tornar-se agnóstico ou ateu, ou perder o

¹⁶ Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/2.633/artigo-ensino-do-criacionismo-gera-pol%C3%AAmica-em-s%C3%A3o-paulo-1.108212>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

¹⁷ Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/16b2986622cc9dff0325695f00652111?OpenDocument>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

¹⁸ Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/rio_dec_31086.pdf>. Acesso: 13 mar. 2016.

¹⁹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403200431.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

seu credenciamento”, não poderia ser mantido como professor de ensino religioso. Exigiu-se dos candidatos formação universitária, com título de licenciatura plena, além do credenciamento pela respectiva autoridade religiosa. (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004, p. 14).

Após o concurso, seguindo as orientações da lei, que estabelece que cada coordenadoria regional é responsável pelo conteúdo das disciplinas que serão ensinadas aos alunos, os trinta e um professores nomeados no concurso decidiram incluir o Criacionismo no currículo escolar²⁰. (DIMENSTEIN, 2004). Semanas antes, a governadora concedeu uma entrevista ao jornal O Globo²¹, em que se declarou criacionista e afirmou: “Não acredito na evolução das espécies. Tudo isso é teoria”. (MARTINS; FRANÇA, 2004).

As declarações da governadora conduziram intensos debates e mobilização de cientistas de diversas áreas (biólogos, físicos, historiadores) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que se mostraram preocupados com o impacto do ensino do Criacionismo para os alunos. O físico e historiador da Ciência, Ildeu de Castro Moreira declarou, em entrevista à Folha de S. Paulo²²: “A liberdade de crença é fundamental, mas é inadequado colocar no mesmo patamar o criacionismo e a seleção natural. Isso pode criar uma confusão danada na cabeça do aluno”. (GAZIR, 2004). Outra preocupação apresentada foi em relação às críticas promovidas pelos criacionistas ao Evolucionismo, destacada pela bióloga Cláudia Russo:

Os evolucionistas estão preocupados em estudar a evolução, enquanto o foco dos criacionistas é contestar o evolucionismo. Nos EUA, há cursos de criacionismo, cujo ponto central é ensinar a rebater a teoria da evolução. (GAZIR, 2004).

Em 2011, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, apresentou um projeto para incluir o Ensino Religioso no currículo das escolas públicas municipais. O projeto foi aprovado pelos vereadores, sendo bastante questionado devido ao impacto gerado no orçamento do município, que abriu seiscentas vagas para novos professores. Segundo reportagem do jornal O Estado

²⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/comunidade_140504.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2015.

²¹ Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT731549-1664-1,00.html>>. Acesso em: 10 junho 2016.

²² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u11748.shtml>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

de S. Paulo²³, a adoção do Ensino Religioso nas escolas municipais do Rio de Janeiro foi uma das propostas de Eduardo Paes quando foi candidato, em 2008. (BORGHOSSIAN, 2011).

Os projetos e experiências pedagógicas que apresentei neste capítulo evidenciam a influência das bancadas religiosas no cenário político do país e sua atuação, direta ou indireta, no âmbito das políticas curriculares impactando diretamente nos conteúdos que são transmitidos:

[...] o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas. (CUNHA, 2016, p. 2).

O número de políticos (vereadores, deputados e senadores) ligados a instituições religiosas tem crescido significativamente a cada eleição (ALMEIDA; REIS, 2015), fazendo com que essas interferências do campo religioso na política sejam cada vez mais evidentes.

Miguel (2016, p. 593) destaca a existência de um fundamentalismo religioso no Brasil, uma “[...] percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MOURA, 2016, p. 93), que se tornou uma força política, a partir de 1990, com os investimentos de igrejas neopentecostais, que buscavam a eleição de seus pastores, destacando também a influência de grupos fundamentalistas, católicos e evangélicos. Ainda segundo Miguel (2016, p. 592), “[...] uma das características notáveis da política brasileira dos anos 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras”.

Uma grande preocupação em relação a esse cenário são os confrontos entre ciência e religião, duas áreas distintas, que segundo Freire-Maia (2000, p. 173) ocorrem porque há “[...] uma espúria deturpação de domínios por parte de pessoas incapazes de reconhecer os verdadeiros limites de suas áreas”, ou seja, a religião deveria se ater aos aspectos religiosos e a ciência aos aspectos científicos, por se tratarem de áreas distintas. Para Gould (2002), a ciência e as crenças religiosas são incompatíveis para explicar o mesmo fenômeno, cada um deveria se limitar à sua área de interesse direto, não permitindo que o embate as prejudique.

²³ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral.capital-do-rio-aprova-ensino-religioso.779707>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Em seu artigo *O crescimento do Criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes*, Dorvillé e Teixeira (2015) destacam o crescimento de comunidades evangélicas e o conseqüente crescimento do Criacionismo, com investimentos em instituições educativas e editoras de livros, que apresentam essa abordagem como científica. Segundo Numbers (2006), em nenhum outro país da América do Sul o Criacionismo cresceu tanto como no Brasil.

Esse cenário de crescimento das religiões e sua participação mais ativa na política é um claro exemplo do embate em que, de modo mais contundente, a religião busca adentrar o sistema educacional, através de estratégias curriculares e políticas públicas. Trata-se de um embate que faz com que cada vez mais as crenças religiosas e a ciência sejam vistas como antagônicas e como um campo de conflito, um embate no qual a função da escola é atravessada por tensionamentos no que diz respeito à transmissão do conhecimento. Como expressa Silvia Grinberg (2015, p. 28, tradução nossa): “[...] a escola está ameaçada frente à interrogação a respeito do que faz a escola uma escola”²⁴.

Para Alfredo Veiga-Neto (2003) a escola, de maneira ampla, é uma instituição necessária e fundamental na concretização do projeto de mundo da Modernidade, pois: “[...] foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 103). Dessa maneira, ao relacionar a escola à Modernidade, o autor estabelece uma relação também da crise pela qual passa a escola, com a crise que afeta a própria Modernidade:

[...] penso ter mostrado a necessidade de pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade. Assim, volto a insistir: se a escola moderna esteve sempre implicada na constituição da Modernidade e se, agora, é a própria Modernidade que está em crise, qual o futuro da escola? (VEIGA-NETO, 2003, p. 109).

Inés Dussel (2017, p. 87) problematiza as críticas dirigidas à escola ao afirmar que: “[...] a convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum”. Assim, para a autora, elogiar a escola não é uma tarefa fácil, mas a autora busca, ao pensar a escola, ir além das críticas

²⁴ “[...] la escuela está allí amenazada frente a la interrogación respecto de qué hace escuela a una escuela”.

habituais dirigidas à instituição, considerando “[...] seu caráter precário, instável, sempre por fazer, e também sempre a ponto de ser destruída”. (DUSSEL, 2017, p. 88).

Uma rápida busca no *Google* com os termos “precariedade” e “escola” já apresenta milhares de resultados, a maioria deles sobre a precariedade da infraestrutura, da qualidade de ensino e de *rankings* em avaliações de larga escala, sobretudo no Brasil. Ao contrário do que o capítulo de Inés Dussel *Sobre a precariedade da escola* parte da obra *Elogio da escola* (LARROSA, 2017) não trata de apontar os elementos que caracterizam essa precariedade, mas de problematizá-la de maneira mais ampla.

Dussel (2017) compreende a precariedade dentro de outra lógica, não associada “[...] à perda de horizontes ou de dignidade das vidas humanas, ou à sua vulnerabilidade, mas a movimentos que abrem novas possibilidades”. (DUSSEL, 2017, p. 89). Assim, a precariedade está associada à ruptura e mudança: “[...] precarizar é uma forma de intervir em um estado de coisas — uma disciplina, uma ordem social — que permite pôr em evidência as exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo *status quo* [...]” (DUSSEL, 2017, p. 90) e ainda “[...] o chamado a precarizar a escola, a des-discipliná-la e desestruturá-la, equivale a fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar as suas ordens”. (DUSSEL, 2017, p. 90). A precariedade abre espaço para o questionamento e se mescla ao surgimento.

Ampliando a definição de Ball, Maguire e Braun (2012, p. 70) de que as escolas “[...] são montagens sociais frágeis, que são continuamente validadas e impulsionadas por vários esforços de redes de atores sociais que têm interesses e compromissos díspares”, Dussel (2017, p. 92) considera a escola como “[...] uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão”. No decorrer deste capítulo, evidenciamos essa instabilidade, impulsionada por fortes interesses religiosos e/ou políticos, que atingem, cada vez de modo mais contundente, as políticas públicas educacionais e o próprio currículo escolar, atingindo o cerne da função da escola.

Em seu texto, Dussel também dialoga com a noção da função da escola proposta por Jan Masschelein e Maarten Simons presente em *Elogio da Escola* (LARROSA, 2017) e *Em defesa da escola* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Para

Masschelein e Simons, as funções da escola parecem não variar muito desde a sua invenção: iniciação ao conhecimento, socialização dos jovens e promoção da aprendizagem. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Segundo os autores, desde a sua invenção, na Grécia Antiga, o que a escola faz de mais importante é fornecer tempo livre. Tempo livre, nesse contexto, quer dizer “[...] um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*)”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26). Ou seja, a escola, ao fornecer tempo livre para aqueles que, devido à sua posição social, não tinham direito a tal, acabaria por democratizar sua oferta.

Para os autores, essa democratização é uma das razões das críticas mais contundentes dirigidas à escola, provenientes da elite que busca “[...] restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 27). Há assim, uma tentativa de retirar da escola sua função principal, que seria fornecer tempo livre, chamado por eles de “desescolarização”:

Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que nessas versões domadas da escola (isto é, a escola como família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com que realmente significa 'estar dentro da escola' e 'na escola': tempo livre. O que muitas vezes chamamos de 'escola' hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28).

Assim, para Masschelein e Simons, a escola assume o papel de um espaço que retira os alunos da sociedade, da família e do trabalho e os insere no mundo do tempo livre, de maneira igualitária. E esse é o papel da escola por eles defendido: uma escola que se mantenha como o local em que é ofertado o tempo livre, no lugar do tempo produtivo; o tempo da escola não é o tempo produtivo e não precisa ser; tampouco é um tempo de diversão e relaxamento; é um tempo de experiências, para aprender e descobrir:

Queremos enfatizar mais uma vez que em uma perspectiva pedagógica a 'escola' não é uma instituição ou um tipo de concha organizacional, mas o arranjo sempre artificial do tempo, do espaço e da matéria pelo qual você tem que passar para ter essas experiências. Como consequência, o termo 'escola' não é usado aqui (como é com muita frequência) para uma instituição chamada de normalizadora ou de um maquinário de reprodução nas mãos das elites econômicas ou culturais. Há reprodução e normatização, certamente, mas então a escola não (e já não o faz) opera de uma forma pedagógica. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017a, p. 56-57).

Masschelein e Simons argumentam que o tempo ofertado pela escola geraria uma igualdade, ao permitir aos jovens um tempo e um espaço afastado de um contexto, seja ele social ou familiar, e permitiria a eles uma suspensão do peso de todas as regras externas à escola: “[...] a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar para lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 35). O tempo livre criado pela escola suspende, temporariamente, o passado e o futuro e atrai os alunos para o tempo presente.

Além do conceito de suspensão, acima mencionado, que assume que os alunos são tirados do seu espaço e levados a entrar em um novo espaço, Masschelein e Simons também utilizam o conceito de profanação. A profanação, no sentido empregado, implica:

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial a sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público. A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39).

A preocupação não é, ou pelo menos não deveria ser, com a prática e a utilidade. Ao contrário, “[...] quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 42). Argumentam que os conteúdos aprendidos na escola possuem, sim, uma ligação com o mundo, pois derivam dele. Entretanto, ao serem trabalhados dentro do currículo escolar se transformam em matérias, separadas da aplicação diária:

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde *algo* – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 43).

E é justamente nesse “distanciamento do mundo” que reside uma das críticas mais contundentes dirigidas à escola: “[...] de que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se ocupa com conhecimentos e habilidades desatualizados ou estéreis”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 45). Para

responder a essa crítica, Masschelein e Simons argumentam que a profanação e a suspensão são capazes de expandir o mundo, entrar em um mundo novo. Não um mundo de aplicabilidade, não o mundo do trabalho e do rendimento, mas sim, o mundo das palavras, das coisas e práticas que fazem parte da vida.

Inés Dussel dialoga com as ideias propostas por Masschelein e Simons ao problematizar inicialmente o conceito de suspensão, ao questionar de que maneira a escola pode realizar esse ato, e se tem condições para tal. Para ela, a própria precariedade da escola faz com que esteja atravessada de elementos que limitam essa suspensão, considerando, conforme proposto por Jan Nespors (1996, p. 13) que as escolas “[...] são espaços porosos e precários”. Para Dussel (2017, p. 98), “[...] a escola está cada vez mais atravessada por elementos ‘do lado de fora’, da vida cotidiana, e é cada vez menos um espaço separado, suspenso do restante”.

Um exemplo dado por Dussel para demonstrar os limites da suspensão dentro do contexto escolar é o uso de uniformes, que seriam “[...] superfícies ou artefatos em que se inscrevem o poder do estado-nação sobre os corpos infantis”. (DUSSEL, 2017, p. 94). Para Dussel (2017), os uniformes representam um atravessamento da política na instituição escolar, uma política e politização que fazem “[...] parte do escolar e não somente como aquilo que busca domesticá-lo”. (DUSSEL, 2017, p. 94). Sua ideia é contrária à proposta de Masschelein e Simons (2013), na qual a política busca apenas “domar” a escola, visando propósitos e ideais políticos e religiosos.

Dussel também discute, em seu texto, o conceito de escola, que se distancia de algo homogêneo e unificado. Para ela, as mudanças ocorridas na escola, especialmente ao longo do século XX, fazem com que seja cada vez mais difícil se falar em “a escola”. Isso ocorre pelo fato de que, “[...] começaram a surgir instituições com perfis mais próprios e propostas distintas”. (DUSSEL, 2017, p. 97). Ao contrário do que é proposto por Masschelein e Simons, que buscam caracterizar a escola e sua função, focando apenas na oferta de tempo livre como sua característica principal, sem dar conta das mudanças ocorridas na escola ao longo do tempo e de suas especificidades.

Inés Dussel também realiza uma crítica à ideia de profanação, como concebida por Masschelein e Simons, que sugerem que os conteúdos, ao serem trabalhados na escola, são “[...] conhecimento em prol do conhecimento”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.23). O estudo não buscaria alcançar um objetivo

imediatamente e tampouco visaria que os conhecimentos necessariamente fossem colocados em uso. Para a autora, com a internet e a utilização de novas tecnologias na escola “[...] a profanação perde o seu fio e o seu potencial emancipador quando é uma operação cotidiana e se converte em uma estratégia de mercado para vender a última novidade”. (DUSSEL, 2017, p. 99-100).

Segundo Dussel, esse debate se torna central para compreender as dificuldades que a escola enfrenta, para que possa perdurar:

Aproximo-me assim da conclusão do meu argumento, que quer elogiar a precariedade da escola para insistir em que é necessário dotá-la de condições de certa perdurabilidade, condições que na atualidade parecem cada vez mais difíceis de se conseguir. Se a proposta político-epistemológica da escola moderna se baseava nessas operações de suspensão, de corte, de profanação, de equalização horizontal, seria preciso então chamar a pensar o que se poderia fazer, o que poderíamos fazer para que possa perdurar como montagem precária, ainda que seja um pouco mais, até que surja uma outra instituição que substitua o seu relevo, e embora essa estabilidade esteja sempre à beira de sua destruição, o que é também o da afirmação de sua vida e sua potência. (DUSSEL, 2017, p. 106).

Assim, a precariedade da escola faz com que se possa expandir o debate acerca de sua função que, mesmo sempre a ponto de ser destruída, pode ser repensada, não como uma instituição imóvel e homogênea, mas como espaço de movimento e de novos futuros. (DUSSEL, 2017).

Walter Omar Kohan (2017) também analisa as críticas dirigidas à escola, especificamente à realidade brasileira, ao afirmar que:

A escola recebe críticas de todas as partes e em todos os sentidos, mais ainda uma escola pública como a brasileira, levando em consideração a extrema exposição a que ela está submetida aos poderes políticos, religiosos, econômicos. (KOHAN, 2017, p. 591).

O autor aponta para algumas das críticas dirigidas às ideias propostas por Masschelein e Simons, que considera bastante ousadas, em se tratando especificamente da realidade da educação no Brasil. Kohan (2017) destaca que, em nosso país, as ideias dos autores belgas poderiam ser pensadas como próximas daquelas defendidas por movimentos como o Escola sem Partido, por exemplo. Essa aproximação se daria devido à separação proposta pelos autores entre educação e política. Apesar disso, Walter Kohan discorda dessa aproximação, pois considera que Masschelein e Simons propõem uma separação entre escola e política na medida em que “[...] a experiência escolar não deve ser política no sentido de não estar submetida a uma finalidade política previamente estabelecida

por quem quer que seja” (KOHAN, 2017a, p. 79), a escola não deve se submeter à política exterior a seu contexto:

Assim, se para os defensores da 'Escola sem Partido' a despolitização da escola comporta um enfraquecimento da sua potência transformadora, para os autores belgas ela se fortalece em sua potência política como *locus* em que a nova geração poderá recriar o mundo. São duas ideias diametralmente opostas de escola e de política: da ausência da política pela impotência com que a instituição escolar é concebida em face da ausência da velha política dos velhos como possibilidade da afirmação de uma nova política dos novos. (KOHAN, 2017a, p. 80).

Dessa forma, a proposta de separação entre política e escola promovida por Masschelein e Simons permite que movimentos como o Escola sem Partido se apropriem de suas ideias. Esse tipo de interpretação pode sugerir que deixem de ser transmitidos pela escola conteúdos relacionados à política; à cultura e a gênero.

Desse modo, foi possível perceber que as tentativas, por parte de políticos mais conservadores e ligados à bancada religiosa, de incluir conteúdos alinhados com suas posições, no currículo escolar, impactam diretamente na função da escola no que diz respeito à transmissão do conhecimento: os conteúdos que serão ou não transmitidos pela instituição escolar poderão ser definidos de acordo com crenças religiosas específicas, o que pode ser bastante problemático.

3 ALGUNS MITOSSOBRE A ORIGEM DO SER HUMANO

Este capítulo trata de alguns mitos sobre a origem do ser humano. Ao mencionar a expressão “mito”, mais do que buscar uma definição do que seria, “realmente” um mito, isto é, fixar uma “essência” do que seria um mito, meu interesse é refletir sobre a função dos mitos nas diferentes culturas. Nesse sentido, Lizcano (2006), nos ajuda a refletir, sobre este termo, cuja função seria de: “[...] construir e dar sentido a esse mundo fabuloso que cada cultura chama de realidade”. (LIZCANO, 2006, p. 226). Trata-se de uma explicação do mundo e expressa a realidade por meio de uma representação coletiva transmitida pelas gerações.

Desse modo, Lizcano (2006) afasta-se daquelas visões mais tradicionais que atribuem ao mito a função de explicar a realidade por meio de agentes sobrenaturais, como o conceito proposto por Junito de Souza Brandão (1986, p. 35). Para esse autor, um mito:

[...] não tem aqui a conotação de fábula, lenda, invenção, ficção, mas a acepção que lhe atribuíam e ainda atribuem as sociedades arcaicas [...] onde o mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais.

Ainda, segundo ele, o mito é “[...] a narrativa de uma criação: algo, que não era, começou a ser.” (BRANDÃO, 1986, p. 36).

Lizcano (2006, p. 226, tradução nossa) considera que a ciência também é um mito, mais precisamente um mito moderno, pois:

[...] a ciência é uma forma *muito* especial de conhecimento. Tão especial que toda sociedade constrói seus modos e objetos de conhecimento... salvo o científico. Este escapa a toda determinação social: suas realizações podem se acelerar ou retardar, mas não deixarão de progredir, de se acumular, de se impor universalmente, pois não consistem senão em ir descobrindo o que *já está lá*: pura objetividade, conhecimento verdadeiro.¹

Segundo sua interpretação, o método científico não é questionado quanto às verdades que produz levando nossa sociedade a acreditar que apenas a ciência é capaz de explicar certos fenômenos e produzir o “conhecimento verdadeiro”.

Tendo como base as ideias acima delineadas, neste capítulo apresento

¹ “[...] la ciencia es una forma muy especial de conocimiento. Tan especial que toda sociedad construye sus modos y objetos de conocimiento... salvo el científico. Éste escapa a toda determinación social: sus logros podrán acelerarse o retardarse, pero no dejarán de progresar, de acumularse, de imponerse universalmente, pues no consisten sino en ir descubriendo lo que ya está ahí: pura objetividad, conocimiento verdadero.”

alguns dos mitos existentes sobre a origem do ser humano. Selecionei dois mitos que são aceitos pela ciência: o Evolucionismo (ou Darwinismo) e o Neodarwinismo (ou Síntese Moderna). Dentre os mitos mais frequentemente mencionados, no âmbito da religião, no ocidente, abordo o Criacionismo e a Teoria do *Design* (ou Planejamento Inteligente). Em relação às demais explicações, para o surgimento do ser humano, optei pelos mitos criados pelos seguintes povos da Antiguidade: egípcios, gregos e romanos, sumérios e chineses. A escolha desses mitos se deu pelo fato de os conteúdos de História, previstos para o 6º ano do Ensino Fundamental, estarem relacionados à Idade Antiga, período no qual esses são os povos estudados, estando presentes nos livros didáticos.

O Evolucionismo, conhecido nas Ciências Biológicas hoje como Teoria Sintética da Evolução, ainda é uma das explicações mais aceitas pela ciência, baseada principalmente no trabalho de Charles Darwin, conhecido sinteticamente como *A Origem das Espécies* (2003) (*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*), publicado em 1859. Na época, a obra de Darwin contradisse a crença religiosa aceita no Ocidente, de que Deus havia criado o homem e também a Terra.

As ideias foram introduzidas inicialmente em 1858 por meio de uma apresentação conjunta de Charles Darwin e Alfred Russel Wallace² à *Linnean Society*³ de Londres. A divulgação de suas ideias não causou grande impacto, apenas algumas discussões no meio científico. As críticas e polêmicas mais contundentes surgiram a partir da publicação de seu livro, no ano seguinte. (COIMBRA, 2007).

É importante ressaltar que o cristianismo exerceu controle sobre praticamente toda a Europa durante um longo período de tempo e, por esse motivo, as ideias de Darwin foram alvo de diversas polêmicas, desencadeando inúmeras discussões, principalmente no meio científico. Sua teoria é considerada um grande marco para o desenvolvimento das pesquisas sobre a origem do ser humano. Coimbra (2007) destaca que as ideias de Darwin abalaram os alicerces das convicções religiosas dominantes na época já que: “[...] não forneciam respostas claras e diretas para os fatos observados na natureza, mas permitiam a interpretação científica de

² Alfred Russel Wallace (1823 – 1913): naturalista, antropólogo, geógrafo e biólogo inglês.

³ A *Linnean Society of London* é uma sociedade científica dedicada ao estudo e divulgação da história natural, evolução e taxonomia. Foi fundada em 1778.

determinados fenômenos, sem a necessidade de intervenção divina”. (COIMBRA, 2007, p. 21). No prefácio do livro *A Recepção do Darwinismo no Brasil*, Henrique Lins de Barros comenta sobre o impacto da teoria:

A teoria da evolução pela seleção natural causou um enorme impacto, não só no meio científico, mas em toda a sociedade ocidental; sua recepção causou polêmica e criou um ambiente polarizado entre aqueles que a defendiam e aqueles que criticavam as possíveis implicações filosóficas e religiosas das ideias. E não é para menos. Para assimilar a teoria da evolução é preciso entender que a história da vida é muito extensa. Além disso, é preciso reorganizar todo um quadro cultural. (DOMINGUES, 2003, p. 12).

Deve-se ao trabalho de Charles Darwin⁴ as formulações do Evolucionismo, porém é interessante lembrar que, “[...] as ideias evolucionistas (transformistas) já pairavam no imaginário científico permeado pelo espírito da época, e no pensamento de outros pesquisadores”. (MADEIRA, 2007, p. 22). Andréa Porto Luiz Madeira (2007) destaca a contribuição de outros pensadores, anteriores a Darwin, que trabalhavam com ideias similares à sua, como Jan Swammerdam⁵, Pierre-Louis Moreau de Marpeutuis⁶, entre outros — e o mais conhecido no campo científico até hoje — Chevalier de Lamarck⁷, que associava as mudanças nos animais a seus hábitos na natureza (lamarckismo).

Para Madeira, Darwin e as ideias por ele formuladas sobre o Evolucionismo se destacam devido ao “[...] momento propício para a validação e para a conclusão de seus pensamentos, sobretudo, a sistematização dos dados coletados nas viagens”. (MADEIRA, 2007, p. 22). Cabe ressaltar que durante o século XIX, época em que Darwin divulgou seus trabalhos, as ideias do movimento iluminista e a busca da razão estavam bastante em alta na Inglaterra, o que abria caminho para os questionamentos da fé cristã e para a ciência, já que o cristianismo era a crença dominante na Europa até então, e ainda exercia grande domínio sobre as pessoas.

Esse pensamento faz parte da Modernidade, um processo de transformações do pensamento ocidental, que se inicia no século XVI com as rupturas na tradição medieval. (CRUZ, 2011). Segundo Sarup (1993, p. 130, tradução nossa) “[...] modernidade implica a progressiva racionalização econômica e administrativa e a

⁴ Charles Robert Darwin (1809 – 1882): naturalista britânico conhecido por criar o Evolucionismo.

⁵ Jan Swammerdam (1637 – 1680): cientista dos Países Baixos, pioneiro no uso do microscópio.

⁶ Pierre-Louis Moreau de Marpeutuis (1698 – 1759): filósofo, matemático e astrônomo francês.

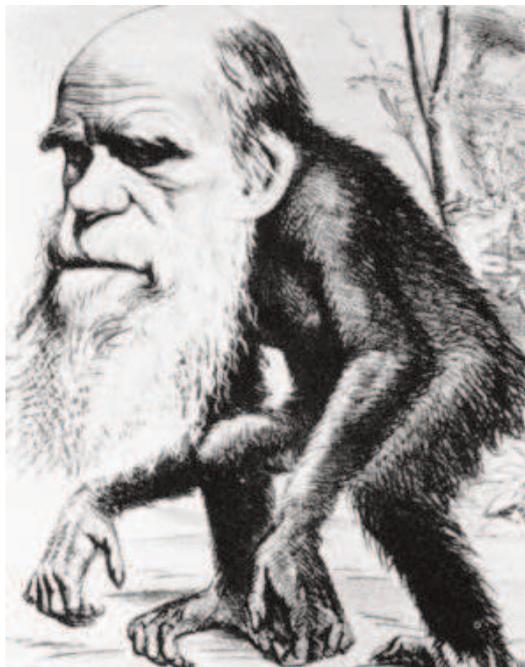
⁷ Jean – Baptiste Pierre Antoine de Monet (1744 – 1829): naturalista francês.

diferenciação do mundo social”⁸. A razão passa a ser o elemento de unidade da Modernidade:

A razão é de fato, o elemento comum a todos os seres humanos e, por isso, assume a condição de fundamento a partir do qual o mundo deve ser organizado. É ela quem deve, a partir de agora, dar unidade e sentido a todas as esferas que compõem a existência humana. Tudo quanto pretenda ter legitimidade para existir necessita, pois, de submeter-se ao crivo da Razão. (HANSEN, 1999, p. 37).

Quando as ideias de Darwin foram divulgadas muitos questionamentos, referentes a estas, não podiam ser respondidos, principalmente aqueles relacionados ao princípio da seleção natural, pois as técnicas científicas ainda não haviam avançado a este ponto. Segundo Ricardo Waizbort (2005), o próprio Darwin lamentou em sua obra a inexistência de uma teoria da hereditariedade convincente e consistente. Eram feitos questionamentos sobre as ideias evolucionistas, pois elas não poderiam ser provadas. Assim, o Evolucionismo não era considerado científico, sendo bastante criticado na época, inclusive através de charges em jornais e revistas de grande circulação, como as que seguem:

Figura 1 – Charge Charles Darwin revista *Fun*



Fonte: CHARGE, 2016.

⁸ “[...] modernity implies the progressive economic and administrative rationalization and differentiation of the social world”.

A caricatura foi publicada em 1872, na revista *Fun*, uma revista humorística inglesa de grande circulação. Ela apresenta as feições de Darwin no corpo de um macaco, ridicularizando não apenas às suas ideias sobre a origem do ser humano, mas também realizando uma crítica mordaz à sua pessoa.

Figura 2 – Charge Charles Darwin *The London Sketch Book*



Fonte: CHARGE, 2016.

A caricatura acima, do francês Faustin Betbeder, foi publicada no jornal britânico *The London Sketch Book* em 1874. O artista também ironiza o Evolucionismo ao retratar Darwin como um macaco. Além das duas imagens, apresentadas acima, diversas outras charges e caricaturas foram publicadas na Europa, no período em que Darwin ainda era figura atuante no meio científico. Essas imagens evidenciam um erro bastante comum e propagado até hoje, que interpreta os estudos de Darwin, no sentido de afirmar que o ser humano descende dos macacos revelando, assim, a razão de Darwin ter sido retratado dessa maneira.

O livro de Darwin é apenas um resumo de seu trabalho pessoal de décadas, em que realizou viagens pelo planeta a bordo do navio *H.M.S. Beagle*, e analisou espécies ao redor da Terra. Segundo Joaquim da Mesquita Paul, tradutor para o português da obra de Darwin, seu trabalho é relevante, pois, como indica:

Não se trata de uma obra surgida ao acaso, ao sabor da especulação filosófica, do pensamento mágico. Ela é o resultado de toda uma vida dedicada ao esforço humano de entender o funcionamento da Natureza com base nos fatos e evidências apresentados pela própria Natureza. [...] observando, medindo, testando, analisando e sintetizando coisas, até o momento em que se sentiu capacitado a concluir sua teoria de evolução das espécies. (DARWIN, 2003, p. 1).

Os pontos principais de sua teoria ganharam embasamento ao longo dos anos, com novas descobertas científicas, principalmente do DNA no século XX, legitimando ainda mais seu trabalho, que é referência no campo da Biologia até hoje. Entre esses pontos, destaca-se o processo de seleção natural, segundo o qual os organismos variam ao longo do tempo; essas variações são herdadas por seus descendentes e apenas os seres vivos mais adaptados sobrevivem. Nas palavras de Darwin (2003, p. 146): “É a essa preservação das variações favoráveis e à eliminação das variações nocivas que denomino seleção natural ou sobrevivência do mais forte”.

Articulando-se com diversos campos da ciência, o Evolucionismo parte do pressuposto de que o ser humano moderno⁹ é resultado de um longo processo de modificações, até atingir a espécie atual. Ao contrário do que o senso comum coloca esta explicação não considera que o homem descende do macaco, mas sim que ambos teriam um ascendente em comum, por conta de suas características biológicas. (DARWIN, 2003).

Para o ensino de Ciências e, em particular, da Biologia, o Evolucionismo é considerado um conteúdo central e articulador do currículo, sendo bastante importante para a compreensão de outros conteúdos e, por isso, constantemente presente nas práticas pedagógicas escolares e muito abordado nos livros didáticos. Em relação ao ensino de História, verifico através das práticas pedagógicas que o Evolucionismo é bastante complexo e está cercado de más interpretações, sendo mais difícil a sua compreensão por parte dos alunos na faixa etária dos doze anos, quando este conteúdo é inserido nas aulas de História.

Dentre os pesquisadores importantes para o surgimento de novas conclusões acerca do Darwinismo, conhecidas como Neodarwinismo, está Gregório Mendel¹⁰, que criou as bases para o desenvolvimento da Genética, através do cruzamento de espécies de ervilha. O intuito do Neodarwinismo também é explicar a evolução do

⁹ Ser humano moderno refere-se à classificação biológica da espécie humana (*Homo sapiens sapiens*).

¹⁰ Gregor Michael Mendel (1822 – 1884): biólogo, botânico e meteorologista austríaco.

ser humano e a maneira com que ela ocorre. Foram as pesquisas de Mendel que comprovaram “[...] que as características de um organismo poderiam ser transmitidas de uma geração a outra a partir de um segmento, ou seja, um único gene”. (SYSBIBLI, 1975, p.89-120 apud MADEIRA, 2007, p. 27).

A partir das descobertas preliminares de Mendel, associando-as às descobertas mais recentes do início do século XX relacionadas à Genética e ao DNA, o Evolucionismo vem passando por mudanças que levam a algumas variações nas ideias originais de Darwin. Em sua pesquisa, Roberta Lipp Coimbra (2007, p. 16) destaca que:

A teoria sintética da evolução (neodarwinismo, síntese moderna) compreende a teoria de Darwin, associando a ela os conhecimentos da genética, mecanismo através dos quais determinadas características dos progenitores são passadas para a prole.

Assim, conclui-se que o Neodarwinismo, ou Síntese Moderna é uma combinação entre as explicações originais de Darwin e seus princípios da seleção natural com a Genética, que se iniciou com os estudos de Mendel e atualmente encontra-se em um estágio mais avançado devido às novas tecnologias e pesquisas na área. A respeito do Neodarwinismo, Silva (2012, p. 50) destaca:

O trabalho teórico desenvolvido de maneira independente por Ronald Aylmer Fisher (1890-1962), John Burdon Sanderson Haldane (1892 – 1964) e Sewall Wright (1889 – 1988) permitiu a síntese da teoria da seleção natural proposta por Darwin com a teoria mendeliana da hereditariedade. Com este processo de síntese estabeleceu-se o que hoje conhecemos como neodarwinismo, teoria sintética da evolução ou síntese moderna. Nestes termos, a antiga disputa entre mendelianos e darwinistas cessou e a teoria darwiniana passou a contar aquilo que necessitou durante meio século: uma base firme em uma teoria da hereditariedade bem testada.

Em sua Dissertação, Andréa Porto Luiz Madeira (2007) também indica a contribuição de pensadores neodarwinistas, como Thomas Hunt Morgan¹¹, que se dedicou a aprofundar o Evolucionismo através da Genética, apresentando importantes contribuições nesse campo. Sabemos que o Evolucionismo e o Neodarwinismo estão em contínuo avanço, frente às novas descobertas no campo da tecnologia e da ciência, mas também com a descoberta de novos fósseis e possíveis novas interpretações, como pontua Madeira (2007, p. 40):

¹¹ Thomas Hunt Morgan (1866 – 1945): zoólogo e geneticista estadunidense.

[...] o passo da evolução humana está cada vez mais claro para o mundo científico. A certeza da origem não existe fielmente. A cada fóssil encontrado, sugere uma nova história ou um complemento da história já existente. [...] cada descoberta possui diversas interpretações e através destas, é que se tenta desvendar os mistérios da evolução humana.

Juntamente com o Evolucionismo, outra explicação para a origem do ser humano bastante presente nos materiais didáticos é o Criacionismo. A partir de minha experiência como professora, diferentemente do que ocorre com o Evolucionismo, sobre o qual os alunos normalmente não têm conhecimentos prévios, em relação ao ensino do Criacionismo em sala de aula, pude perceber, a que essa explicação é, por sua vez, mais acessível à compreensão dos alunos, uma vez que muitos já tiveram contato com a mesma em sua família ou em práticas religiosas. Ela leva em conta relatos narrados na *Bíblia* e questões relativas à fé e à religiosidade.

O Criacionismo é definido em geral, como a explicação para a qual a origem da vida, do ser humano, do planeta Terra e do universo seriam fruto de um agente sobrenatural — Deus — que teria criado o mundo em seis dias. Segundo está expresso na *Bíblia*, no livro *Gênesis*, Deus teria criado o céu e a terra, as águas, e também os seres vivos, animais e vegetais. A seguir, teria feito o homem, à sua imagem e semelhança, a partir do pó da terra. Da costela deste primeiro homem, chamado Adão, teria criado a primeira mulher, Eva (BÍBLIA, 1985). Sobre as concepções da criação, formuladas pela teologia cristã, Madeira (2007, p. 54) escreve:

A tradicional teologia cristã fala de três dimensões da atividade de Deus: a primeira seria a criação original (*creatio originalis*), a segunda, a criação permanente ou contínua (*creatio continua*) e a terceira, a nova criação ou realização da criação (*creatio nova*). Contudo, Deus está na criação, não importando qual espécie onde Deus faz sua morada. A partir desse contexto, a teologia natural, (re)conhece Deus sendo onipresente em toda a história natural da natureza e do ser humano.

No *Antigo Testamento da Bíblia*, encontramos, especificamente nos três primeiros capítulos, o relato de Moisés a respeito da criação dos céus e da terra e de tudo que há neles, bem como a formação do homem e da mulher. Sobre o episódio de criação do homem e da mulher Santos (2014, p. 72-73) destaca:

Então formou o SENHOR DEUS ao homem do pó da terra, e lhe soprou nas narinas o fôlego da vida e o homem passou a ser alma vivente. Disse mais o SENHOR DEUS: Não é bom que o homem esteja só: far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea. Então o SENHOR DEUS fez cair pesado

sono sobre o homem, e este adormeceu, tomou uma de suas costelas, e fechou o lugar de carne. E a costela que o SENHOR DEUS tomara ao homem, transformou-a numa mulher, e lha trouxe.

Para Engler (2007, p. 84) o termo Criacionismo “[...] apresenta uma série de sentidos distintos devido à falta de uma definição explícita”. Para esse estudo utilizaremos a noção de que o Criacionismo se define por acreditar na presença de um Criador inteligente, um Deus que teria criado o universo e tudo que existe nele. Cabe ressaltar, que o Criacionismo não está conectado a nenhuma religião específica, mas sua visão de mundo coincide com a religião judaico-cristã. (MADEIRA, 2007).

O papel dos filósofos gregos Aristóteles, Platão e Cícero, na elaboração do Criacionismo, é discutido por Machado (2008) em sua pesquisa. Segundo este, esses filósofos acreditavam na ideia de um planeta e de seres planejados, criados para um propósito por uma inteligência superior. Considera que o surgimento da denominação, criacionistas, surgiu a partir de um movimento produzido pelos fixistas, cujos seguidores eram assim chamados por acreditarem que os seres haviam sido criados exatamente da forma como são por Deus, que ainda teria escolhido o lugar onde iriam habitar. O autor argumenta que os fixistas diferem dos criacionistas atuais, termo que surgiu em debates por volta de 1860, que, baseados nos textos bíblicos, consideram que houve mudanças nas espécies ao longo do tempo:

De acordo com as crenças criacionistas, Deus criou certo número de tipos básicos de plantas e de animais, que seriam capazes de mudar com o tempo, mas essas mudanças não ultrapassariam certos limites determinados pelo Criador. Esse plano não teve continuidade, pois o pecado foi o agente modificador da natureza, e, transformando-a, tornou-a no que hoje vemos, então, cada ser teve um princípio básico original e perfeito, e, com o tempo, houve modificações (adaptações). (MACHADO, 2008, p. 62).

O Criacionismo não é considerado como uma perspectiva unificada. Ao contrário, são descritas subdivisões, conforme diferentes autores. Optei por descrever aqui a divisão proposta por Alters (2004), utilizada por Graciela da Silva Oliveira (2009) em sua Dissertação. Segundo essa divisão, os criacionistas estariam subdivididos em quatro grupos: literalistas, progressivos, teístas e os seguidores do *Design* Inteligente. Os literalistas — também chamados de criacionistas da Terra Jovem — acreditam que a *Bíblia* foi escrita com inspiração divina e, portanto, seus

conteúdos são fatos inquestionáveis e infalíveis. Os progressivos — conhecidos também como criacionistas da Terra Antiga — não acreditam em uma leitura literal da *Bíblia*. Acreditam que tudo foi criado por Deus, porém diferem dos literalistas por acreditarem que a Terra é mais antiga do que o descrito em *Gênesis*. Ambos rejeitam o Evolucionismo.

Os teístas acreditam que a evolução é um processo guiado por Deus para criar novos organismos. Eles se dividem em dois grupos: os que acreditam que esse processo foi aleatório e os que acreditam que foi guiado por Deus em todas as etapas até o resultado final, que seria o ser humano. O *Design* Inteligente possui algumas semelhanças, pois afirma que há uma inteligência superior guiando o processo evolutivo. Esses, entretanto, declaram-se cientistas, buscando se afastar dos demais criacionistas e da discussão teológica e serão, portanto, analisados separadamente.

O Criacionismo, aceito por grande parte dos religiosos, é muito mais antigo do que as explicações científicas e, por esse motivo, os criacionistas buscaram na própria *Bíblia* razões que pudessem refutar o Evolucionismo. Além da própria fé, que assume que todos fomos criados por um propósito e não apenas fruto do acaso, existem outros argumentos que são utilizados. Um deles seria para explicar a presença de fósseis de nossos supostos ancestrais e de outros animais extintos, como os dinossauros. Segundo os criacionistas a explicação estaria na Arca de Noé, e estes teriam sido os animais que não conseguiram embarcar para se salvar do grande dilúvio. (SOUZA, 2008).

Outro ponto ressaltado pelos criacionistas é em relação à perfeição dos animais e seres vivos, o que comprovaria a existência de um Criador inteligente, que, além disso, teria criado o ser humano à sua imagem e semelhança, não podendo ele, portanto, ser descendente de outros animais. Machado (2008) destaca argumentos utilizados pelos criacionistas para questionar o Evolucionismo, tais como a falta de fósseis intermediários entre grupos de seres e a falta de explicações para o surgimento do DNA. Vê-se, assim, que a defesa do Criacionismo está frequentemente ligada aos ataques contra o Evolucionismo. Um dos principais argumentos usados contra o Evolucionismo é de que essa explicação seria cercada de inconsistências, pois ela foi revista diversas vezes, desde Darwin, além de não poder ser comprovada em laboratório:

Devido à visão difundida de Ciência como um método de estabelecer conhecimentos absolutamente certos e por meio da experiência, criacionistas discutem que tanto a evolução quanto o criacionismo não devem ser considerados como conceitos científicos devido à impossibilidade de comprovação por uma experiência controlada e observada diretamente. (OLIVEIRA, 2009, p. 35).

Em 1972, foi criada, no Brasil, a Sociedade Criacionista Brasileira (SCB)¹² que, conforme informado em seu site, não está vinculada a entidades religiosas e tampouco possui fins lucrativos. Através de publicações em periódicos próprios, divulgados em seu site, a SCB busca “[...] provar a cientificidade do criacionismo e desqualificar a teoria da evolução como um conhecimento científico válido”. (OLIVEIRA, 2009, p. 35). Outra organização criacionista brasileira é a Associação Brasileira para a Pesquisa da Criação (ABPC), fundada em 1979, em Belo Horizonte, sendo uma organização evangélica que busca difundir o modelo criacionista por meio de argumentos científicos.

A teoria do *Design* Inteligente se apoia em argumentos do Criacionismo, mas “[...] apesar de ter raízes no criacionismo, não é um movimento criacionista, apesar de que muitos de seus cientistas o são”. (MACHADO, 2008, p.66-67). Trata-se de uma explicação que utiliza argumentos científicos para justificar o Criacionismo. Ou seja, apesar de ter surgido no meio religioso e entre criacionistas, o movimento se diz embasado cientificamente.

Conforme informa o site da Sociedade Brasileira do *Design* Inteligente (SBDI)¹³, o Comitê Científico da Sociedade possui: “[...] como compromisso único e exclusivo defender a Ciência e seguir seus dados, promovendo o livre debate acadêmico/científico sobre nossas origens”. O movimento teria surgido “[...] nos anos 1990, sendo originado por cientistas que não estavam contentes com as explicações do evolucionismo”. (MACHADO, 2008, p. 66). É importante ressaltar que se trata de uma teoria recente, mas que vem apresentando um crescimento nos últimos anos e reunindo muitos adeptos (SOUZA, 2008). Sobre as origens desse movimento, Souza (2008) destaca o primeiro congresso anual do *Design* Inteligente, ocorrido em 1996 na Universidade de Biola, na Califórnia, em que teria sido lançada a ideia “[...] de se converter um cristianismo conservador a um teísmo filosófico”. (SOUZA, 2008, p. 20).

¹² A Sociedade foi criada em 1972 com a publicação do periódico “Folha Criacionista”, hoje Revista Criacionista. Disponível em: <www.scb.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

¹³ Disponível em: <<http://www.tdibrasil.com/conheca.php>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

O *Design* Inteligente busca se distinguir do Criacionismo teológico e de suas concepções religiosas e filosóficas, aceitando diversos aspectos propostos pelo Darwinismo e pelo Neodarwinismo:

[...] todas as correntes concordam com os processos de manutenção da vida biológica *pós-início* da vida. Todas as correntes aceitam a especiação, a seleção natural, a modificação dentro da espécie, enfim, todos os argumentos científicos de construção da natureza, e assim, falam da mesma base de dados. Sua discordância se dá na origem da vida, naquilo que dá início à vida em nosso planeta. (MACHADO, 2008, p. 67).

Em síntese, pode-se considerar que a o *Design* Inteligente atribui a criação do universo a uma causa inteligente, comumente apresentada como Deus. Segundo essa explicação, as complexas estruturas biológicas não podem ser explicadas sem a existência de uma causa inteligente que levou a essa complexidade. Deus seria o responsável por planejar a origem da vida, que teria então evoluído, sempre através de “Suas mãos”. Apesar de esta explicação tentar se afastar do Criacionismo, mediante argumentos científicos, ainda é considerada pelos biólogos como sendo “pseudocientífica” e religiosa por admitir a existência de um Criador.

As considerações brevemente feitas neste capítulo sobre as quatro explicações que, nos dias de hoje, são as que circulam com maior intensidade na sociedade ocidental, levam à identificação de algumas semelhanças entre elas. O Neodarwinismo pode ser considerado uma “continuação” do Evolucionismo, à luz de novas técnicas e métodos científicos, descobertos posteriormente. Já o *Design* Inteligente pode ser visto como uma derivação do Criacionismo, uma articulação deste com o Evolucionismo. Apesar de admitir argumentos científicos, continua se baseando no princípio de um Criador, ou seja, centra esse processo na figura de um Deus.

Além das quatro explicações apresentadas existem inúmeras outras, tanto no campo da Biologia quanto no que diz respeito aos mitos da criação das diferentes culturas e sociedades. As explicações, até aqui apresentadas, estão mais relacionadas ao ensino de História e de Biologia hoje praticado nas escolas do mundo ocidental, e estão mais presentes nos livros didáticos e nos planos de ensino das escolas públicas, particulares e, especialmente, das confessionais do país. Porém, para ampliar o debate, conforme mencionado anteriormente, apresento outros mitos relativos ao surgimento do ser humano de culturas da Antiguidade.

Desde os primórdios a humanidade buscou explicações para os fenômenos naturais, “[...] na incapacidade de compreender um fenômeno meteorológico como o trovão, era plausível atribuir tal conhecimento à manifestação de uma entidade divina (ou várias) ”. (COIMBRA, 2007, p. 20). É comum, portanto, que cada civilização tenha a sua explicação para contemplar esses fenômenos naturais, bem como para o surgimento do ser humano.

A mitologia egípcia é bastante complexa devido à existência de diversos reinos antes do Egito ser unificado, por isso a historiografia descreve como possuindo vários mitos diferentes, que variam de acordo com a região. Entretanto, algumas semelhanças importantes podem ser destacadas. Os egípcios eram politeístas, e a religião desempenhava um papel central em suas vidas, regulando a sociedade e a política. O faraó, por exemplo, era considerado um representante dos deuses na Terra (Teocracia). Por ser um povo de natureza religiosa, acreditavam que todos os aspectos de sua vida estavam relacionados à vontade dos deuses. Por essas razões, o panteão egípcio é composto por uma infinidade de deuses. (SANTOS, 2014).

As histórias egípcias que falam do princípio do mundo possuem alguns elementos em comum que estão diretamente relacionados com a Geografia do Egito, situado no norte da África e banhado pelo rio Nilo. O primeiro elemento mencionado é a água. Havia no início uma divindade cósmica chamada de Nun ou Noun. Segundo Mario Novello (2013):

A presença, como único aspecto descritível do caos, de uma extensão de água absoluta contendo os germes das criações em espera, o Noun, é o único traço absolutamente comum a todas as cosmogonias egípcias... e a muitas outras. O surgimento do demiurgo se fará de maneira distinta segundo as tradições: surgimento de um outeiro, eclosão de um ovo, desabrochar de um lótus, jorro misterioso de um deus de quem tudo nascerá. Mas este oceano total e aparentemente estéril, anterior a toda manifestação da vida e do movimento, é o dado permanente e comum, admitido por diversas interpretações.

O rio Nilo era fundamental para a vida dos egípcios, portanto sua origem está associada à água e sua importância. Noun é descrito na mitologia como o criador, o deus que estava na origem de tudo pois a água já existia. (NOVELLO, 2013). O deus sol Áton, teria emergido da água de maneira autógena, ou seja, autoproduzido, sem influência externa. Há duas explicações distintas na mitologia egípcia, uma colocando Noun como o criador absoluto e outra atribuindo a Áton esse papel, porém “[...] estas duas teses diametralmente opostas, admitem um princípio comum:

o criador supremo, mestre de sua cidade, do Egito e do mundo, não é originário de ninguém, ele é autógeno por excelência”. (NOVELLO, 2013).

A ideia de criar o ser humano teria sido do deus Khnum, um deus com cabeça de carneiro bastante celebrado no Alto Egito. Ele seria o responsável por colocar as crianças nos ventres das mães, fabricando os seres humanos e animais. Entretanto, a mitologia não especifica qual foi a matéria-prima utilizada para essa fabricação embora o fato de ser um deus oleiro possa dar a ideia de que foi a partir do barro:

Paciente, muito sábio, ele produz pequenos homens, muito bem-feitos, em seu torno de oleiro. Khnum sabe quais órgãos colocar no interior, o lugar do coração, os pontos de ligação dos ossos e conhece a circulação do sangue. Faz também sexos poderosos, encarregados da boa descendência dos homens, indispensáveis para servir aos deuses, que se alimentam de oferendas. (HELFT, 2005, p. 40-41).

Em síntese, se pode dizer que a mitologia egípcia não atribui a criação do universo e do ser humano a uma única divindade. Por se tratar de uma religião politeísta, diferentes deuses são vistos como parte do processo que originou o universo e a vida. Destacamos a importância da água e do Sol, elementos fundamentais para a vida no Egito e que por isso possuem lugar de destaque em sua mitologia.

Para os gregos, também politeístas, as explicações para o surgimento do mundo e do ser humano também envolvem diversas divindades. Assim como os egípcios, a mitologia grega ainda apresenta diferentes versões que conservam algumas semelhanças entre elas. Isso se deve ao fato de a Grécia Antiga ser organizada em *pólis* (cidades-Estados), que eram cidades independentes. A Grécia jamais formou um único reino e suas cidades-Estado possuíam diferenças significativas entre si. Entretanto, um elemento comum que nos permite chamar a todos de gregos era a religião, pois acreditavam nas mesmas divindades principais.

Para que se possa entender a mitologia grega é necessário que se compreenda que, para os gregos, os deuses possuíam características tipicamente humanas, como os sentimentos de ciúmes e raiva, “[...] assim é comum encontrarmos na mitologia grega cenas de inveja, violência, sangue, artifícios, imoralidade entre os deuses” (SANTOS, 2014, p. 91) e suas histórias para explicar o surgimento do ser humano estão marcadas por essas disputas entre os deuses.

Para os gregos, os primeiros deuses surgiram do caos, uma mistura da terra, do fogo, da água e do vento. A partir dos dois primeiros deuses Nix e Erebo,

surgiram Gea (ou Gaia), a terra e Urano, o céu. Estes são o casal mais antigo da mitologia e os pais dos titãs e ciclopes. Cronos, filho de Urano teria destronado seu pai e se tornado o soberano do universo. Cronos é pai de alguns dos mais conhecidos deuses da mitologia grega: Zeus, Poseidon e Hades. (SANTOS, 2014).

A tarefa de criar o ser humano foi dada por Zeus a Prometeu, seu primo que criou “[...] o homem, o sexo masculino; e colocou nele uma centelha de fogo divino, a alma”. (SANTOS, 2014, p. 96). Estes teriam sido proibidos por Zeus de utilizar o fogo, um privilégio apenas dos deuses. Prometeu rouba o fogo e entrega aos seres humanos, despertando a fúria de Zeus. (HELFT, 2005). A criação do sexo feminino, na mitologia grega, foi uma obra encomendada por Zeus para se vingar dos homens:

Para os homens, Zeus reserva uma outra punição. Pede a Hefáisto que forje uma mulher sublime, irresistível. Ela se chama Pandora, ou seja, 'dotada de todos os dons'. Pandora possui graça, encanto, astúcia, força, pois recebeu de cada um dos deuses uma qualidade de presente. (HELFT, 2005, p. 152).

Pandora é enviada para a Terra com a missão de seduzir os mortais e levá-los à destruição. Para isso, recebe de Zeus uma caixa fechada com diversos males, misérias e crimes da humanidade. A caixa é aberta por Pandora, libertando todas as dores e angústias da humanidade. Não satisfeito com o castigo, Zeus resolve exterminar a raça humana para criar outra, livre do pecado, submergindo a terra nas águas. Apenas duas pessoas sobreviveram ao grande dilúvio: Deucalião, filho de Prometeu, e sua esposa Pirra, filha de Pandora:

Deucalião construíra uma arca de sólida madeira e nela se encerra com a esposa, ao primeiro aceno de chuva. Na arca, milagrosamente flutuante, eles aguardaram durante alguns dias e algumas noites, que o dilúvio cessasse, temendo a cada choque do casco contra as ruínas, ouvindo assustados, o terrível fragor dos vagalhões, estremecendo a cada estalo de sua frágil embarcação. Mas o dilúvio cessou e, a alba do primeiro dia sereno, viu ainda flutuar, incólume, a arca sobre as águas, depois, o calor do sol fez sentir seus benéficos efeitos. Deucalião e Pirra, enfim puderam conduzir a arca até o cimo do Monte Parnase, na Beócia e ali, finalmente, puseram de novo, os pés em terra firme. (SANTOS, 2014, p. 12)

A narrativa final se assemelha bastante à narrativa bíblica presente em *Gênesis* (Capítulos 6 – 9) sobre o dilúvio do qual Deus poupou Noé, sua família e os animais, orientando-o a construir uma embarcação que termina por encalhar no Monte Ararat. (BÍBLIA, 1985). Essa narrativa também está presente de forma bastante semelhante no Alcorão e em outras culturas como a dos sumérios, por exemplo. De modo sintético, podemos dizer que, na cultura grega da Antiguidade, o

mito do surgimento do ser humano é marcado por uma série de disputas entre os deuses, que demonstram sempre o seu caráter humano.

Grimal (1992) destaca que a mitologia romana tem uma correspondência com a mitologia grega, no que diz respeito à criação do mundo e do ser humano, havendo alterações apenas nos nomes dos deuses. Isso se deve à expansão romana e consequente conquista da Grécia a partir de 146 a.C. Os romanos se apropriam da cultura grega, que acaba por influenciar fortemente a religião romana.

A região da Mesopotâmia (“terra entre dois rios” em grego) foi disputada e habitada por diversos povos diferentes como os sumérios, acádios, assírios, caldeus e babilônicos, todos eles politeístas. Por essa razão, os mitos cosmogônicos acabaram se misturando, gerando diferentes versões. Cada cidade possuía um deus principal, portanto, muitos dos mitos se assemelham, apenas atribuem o papel principal da criação a um personagem diferente.

Na cosmogonia dos povos da Mesopotâmia e, especificamente dos sumérios, há a crença em divindades cósmicas, criadoras do mundo, de todos os seres vivos, inclusive do ser humano. Os sumérios, assim como os egípcios, acreditavam na existência de um mar primordial que produziu uma montanha formadora do céu (deus An) e da terra (deusa Ki) e de sua união surgiu Enlil, deus do ar. Na cidade de Nipur, por exemplo, a criação do ser humano é atribuída a Enlil, que os teria modelado com as próprias mãos. (TAVARES, 1978).

Para os sumérios, por sua vez, a criação é atribuída a Marduk, um grande deus da Babilônia. Marduk, após derrotar os outros deuses, teria criado o ser humano a partir da mistura de barro com sangue de dragão. Em parceria com os deuses Ea (deusa das águas), Sin (deusa da lua), Smamash (deus do sol e da justiça) e Istar (deusa do amor e da guerra), “[...] propiciou ao ser humano o sopro da vida, fornecendo a este uma vida pacífica em contato com a natureza”. (SANTOS, 2014, p. 50).

Assim como em outras mitologias, na mitologia dos sumérios os seres humanos despertaram a ira de seu criador, por não conseguirem viver em harmonia. Marduk decide exterminá-los da Terra por meio de um dilúvio. Os únicos sobreviventes do dilúvio são Gilgamesh e sua família. Por ser protegido do deus Marduk, Gilgamesh é orientado a construir uma arca, com a qual sobrevive ao dilúvio.

A mitologia chinesa também possui diferentes explicações para a origem do ser humano e se baseia fundamentalmente em elementos oriundos das três principais religiões chinesas: o Taoísmo, o Confucionismo e o Budismo. A mescla de elementos mitológicos, presentes nas três religiões, torna a mitologia chinesa bastante complexa.

No que diz respeito à cosmogonia, a mitologia chinesa crê na existência inicial do caos e da escuridão. O universo é descrito como um ovo negro dentro do qual estão Yin e Yang, que deram origem a terra e outros deuses. A criação foi obra da deusa Nü Wa, que buscava livrar-se da solidão, pois os demais animais presentes no universo não podiam compreendê-la:

Com esta ideia formada, pegou lama da beira do rio e moldou, formando uma pequena figura, semelhante ao seu reflexo na água: mãos, pés e face parecidos. Ao pousar a figura no chão, ela ganhou vida, o que deixou Nü Wa extremamente feliz. Não estava mais sozinha. Empolgada com o sucesso de sua primeira tentativa se pôs a modelar mais e mais figuras, de ambos os sexos, as quais chamou de humanos. Falavam a língua da deusa, com quem conversaram, agradeceram e depois se espalharam. Nü Wa continuou a modelar humanos, porém o mundo era extenso demais e nunca deixava de parecer vazio. Já cansada, pegou uma pinha e a molhou com lama, depois jogou com força no chão. As gotas de lama caídas transformaram-se em humanos. Desse modo a deusa conseguiu produzir um número mais rápido de humanos, repetindo o processo milhares de vezes, até se dar por satisfeita com a quantidade de humanos produzidos. (LOPES, 2015).

Podemos observar que os mitos sobre a origem do ser humano, nas diferentes culturas da Antiguidade apresentadas, possuem algumas semelhanças importantes. A utilização do barro como matéria-prima para a criação do ser humano é um elemento presente em diversas mitologias como a dos egípcios, sumérios e chineses. Outro ponto presente em diversas narrativas mitológicas é a referência a um dilúvio de grandes proporções, do qual apenas um escolhido pelo criador sobrevive.

Tendo apresentado, neste capítulo, os mitos relativos à origem do ser humano busquei afastar-me da concepção comumente utilizada de que a ciência é a antítese de mito. Ao contrário, ao apresentar no mesmo capítulo essas diferentes concepções para a origem da humanidade busquei problematizar a ciência como fonte de “verdades absolutas”. Acompanho as posições de Rêgo (1998, p. 57), em sua afirmação:

Quando dizemos que a ciência é feita por homens que impõem as suas visões e entendimento para tentar ordenar o cosmos não nos afastamos muito do que é o mito e das suas funções. Tanto a ciência como os mitos

procuram criar uma ordem que dê sentido ao cosmos e às coisas que experienciamos.

Portanto, por mais que utilizem linguagens e paradigmas diferentes, ambos são tentativas de ver e explicar o real, “[...] chaves de leitura do real [...]” (RÊGO, 1998, p.57). A ciência, como um mito moderno, reforça a ideia de que:

Cada vez mais as barreiras entre Mythos e Logos vão-se esbatendo. Cada vez mais se percebe que ambas são elaborações do espírito humano, uma tão válida e necessária como a outra, e que a discriminação do discurso mitológico não faz qualquer sentido.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA

Conforme descrito na Introdução, além das leis, projetos de leis, experiências pedagógicas e matérias jornalísticas apresentadas no Capítulo 2, o material de pesquisa também está composto por treze livros didáticos. Início este capítulo com a descrição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), uma vez que os livros que constituem uma parte importante do material de pesquisa deste estudo e foram selecionados dentre aqueles pertencentes a esse Programa. O Programa é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino do país. Existe desde 1937, porém com outra denominação: Instituto Nacional do Livro, tendo passado por diversas modificações ao longo do tempo.

Atualmente, o PNLD se destina à Educação Básica das escolas públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, não incluindo apenas a Educação Infantil. A escolha dos livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) ocorre a cada dois anos, por meio do lançamento do edital pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O edital de convocação para editores, no processo de aquisição de livros didáticos para o PNLD 2017 foi lançado em 2015¹, contendo os critérios para a escolha das obras, incluindo especificações técnicas e princípios para a avaliação. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Para o componente curricular de História foram incluídos quatorze livros didáticos no PNLD 2017. As escolas receberam os exemplares e a escolha foi feita pelos professores do componente curricular, juntamente com o setor de Coordenação Pedagógica. Os responsáveis pela escolha registraram duas opções de livros, que deveriam ser de editoras diferentes, ou ainda, puderam optar por não receber o material didático de determinado componente curricular. Os livros escolhidos são utilizados por dois anos, no caso do PNLD 2017, nos anos de 2017 e 2018.

Ao observar os dados estatísticos referentes ao PNLD 2017² fica evidente que, para as editoras, se trata de um mercado muito lucrativo, que movimenta

¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 13 maio 2016.

² Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

bilhões de reais. Apenas com as séries finais do Ensino Fundamental foram adquiridos 79.216.538 de exemplares, num total de R\$ 639.501.256,49, porém, o investimento total do PNLD 2017 é de R\$ 1.295.910.769,73. As editoras que mais venderam exemplares para o PNLD 2017 foram: FTD, Ática, Saraiva, Moderna e SM. No componente curricular de História, os livros mais vendidos foram: *História Sociedade & Cidadania*, com 3.387.163 exemplares; *Projeto Araribá*, com 1.781.362 exemplares; *Vontade de Saber*, com 1.162.104 exemplares; *Projeto Mosaico*, com 1.062.630 exemplares e *Historiar*, com 801,674 exemplares, dentre livros destinados aos professores e aos alunos. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Para o PNLD de 2018 o Governo Federal fez uma importante alteração, por meio do decreto 9099, de 18 de julho de 2017³. Anteriormente, a comissão responsável pela avaliação das coleções submetidas à análise era composta por professores de universidades públicas, indicados pelo MEC. Com as mudanças previstas pelo decreto, profissionais da Educação Básica e Ensino Superior podem se inscrever no banco de avaliadores do MEC, tendo como exigência apenas a titulação mínima de Mestrado. (BRASIL, 2017).

Após a divulgação dessa alteração na escolha dos avaliadores, os debates envolvendo o Programa Escola sem Partido se intensificaram, principalmente nos meios de comunicação. Alguns jornais⁴ noticiaram que um grande número de militantes do Programa estariam se inscrevendo para esse processo, visando vetar assuntos como sexualidade e gênero nos conteúdos dos materiais didáticos. (MILITANTES, 2017). A escolha desses materiais seria mais uma brecha, mais um modo de cercear a liberdade dos professores, com a delimitação, por meio dos livros didáticos, de temas que podem ou não ser abordados pelo sistema escolar do país.

Os treze⁵ livros que neste capítulo são descritos e analisados pertencem ao PNLD 2017 e são exemplares destinados ao professor. Essa escolha seguiu uma sugestão da banca e, efetivamente, se mostrou muito produtiva, pois incluem orientações ausentes no livro do aluno. Reunidos os treze livros, em cada exemplar,

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 26 fev. 2018.

⁴ Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/militantes-do-escola-sem-partido-estariam-se-inscrevendo-em-massa-para-avaliar-livros-didaticos/>. Acesso: 13 jan. 2018.

⁵ O PNLD 2017 de História é composto por quatorze livros. Um livro não foi encontrado, mesmo após extensa busca em bibliotecas e com professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. O livro do estudante está disponível para venda, no entanto, não localizei exemplares do livro do professor.

primeiramente foi realizada a seleção de todas as páginas que, de algum modo, estivessem vinculadas à questão da origem do ser humano. A seguir, apresento a descrição de todos os elementos encontrados nos treze livros que, de alguma maneira, se relacionam ao tema da origem do ser humano, presentes em textos, exercícios, imagens e orientações destinadas ao professor. A seguir apresento a análise dos conteúdos descritos.

Historiar: 6. Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

Sumário sintético: (256 páginas). Unidade I – Tempo e culturas: Cultura e diversidade. História: reflexão e ação. Tempo e calendário. **II – As primeiras sociedades: Primeiros humanos.**

A Unidade 2 tem como título: *As primeiras sociedades* e o Capítulo 4 intitula-se: *Primeiros humanos*. A questão principal das duas páginas que introduzem a unidade é: “Qual é a origem do *Homo sapiens*?”. Os autores propõem como reflexão a seguinte pergunta: “O que você sabe sobre a origem do ser humano?”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 46). No Manual do Professor há a seguinte orientação:

A cada novo assunto, é sempre importante levantar os conhecimentos prévios dos estudantes – especialmente sobre este tema (a origem do ser humano), pois trata-se de uma questão polêmica e, na maioria das vezes, com forte teor religioso. Possibilite aos estudantes a expressão de suas opiniões, deixando-os livres para contar suas curiosidades e dúvidas sobre o assunto. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 310).

As páginas também apresentam duas imagens de pesquisadores com objetos arqueológicos.

O primeiro subtítulo, *Origens do ser humano*, inicia com as seguintes frases: “Diferentes povos do mundo desenvolveram explicações para a questão da origem humana. Essas explicações podem ser encontradas nas ciências e nas religiões”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 48). Elas demonstram a preocupação dos autores em evidenciar aos leitores a existência de outras explicações para o surgimento do ser humano, apesar de abordarem apenas o Criacionismo e o Evolucionismo.

Inicialmente os autores apresentam o Criacionismo, por meio de uma passagem da *Bíblia*, destacando a criação do homem à imagem e semelhança de Deus. Há apenas esse trecho e um único parágrafo, destinados a explicar essa concepção. A seguir, os autores apresentam Charles Darwin, destacando as críticas

às suas ideias com a reprodução de uma charge, já apresentada nesta Dissertação (Figura 1).

Há somente uma breve introdução sobre as ideias de Darwin, que são explicadas em dois pequenos parágrafos, apenas citando seu livro e explicando brevemente o conceito de seleção natural. Segue a essa pequena explicação a frase: “Para compreender melhor a teoria da evolução, converse com seu professor de Ciências”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 49). Essa primeira parte introdutória se encerra com dois exercícios propostos: “O que você entendeu por criacionismo e evolucionismo? Liste em seu caderno as principais diferenças entre essas duas teorias”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 49).

Na próxima seção os autores fazem referência à arqueologia e à paleantropologia, como áreas que investigam sobre os antepassados humanos, por meio de fósseis e outros vestígios. Apesar de se referirem aos vestígios de nossas origens, os autores não fazem nenhuma relação entre essa investigação e o Evolucionismo. Eles destacam que o desenvolvimento do ser humano é baseado em hipóteses:

Na construção desse conhecimento não há respostas definitivas para todas as questões. É um conhecimento com diversas lacunas, em constante elaboração. A qualquer momento novos fósseis e vestígios podem ser encontrados e analisados, trazendo novas pistas para outras explicações. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 49)

As quatro páginas seguintes são dedicadas ao Evolucionismo, embora os autores continuem não fazendo a relação clara entre o assunto abordado no livro e as ideias propostas por Darwin. Na primeira página é introduzido o termo hominídeo e é abordada a questão sobre os fósseis mais antigos de ancestrais do ser humano terem sido encontrados no continente africano: “Há cerca de 2 milhões de anos, existiam dois ramos principais de hominídeos: os *Australopithecus* e os *Homo*. Esses dois ramos evoluíram por meio de várias espécies”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 50).

Nessa mesma página há um mapa apresentando os principais sítios arqueológicos do continente africano, com cores diferentes para indicar espécies diferentes de hominídeos: *Australopithecus ramidus*, *Australopithecus afarensis*, *Australopithecus africanus*, *Australopithecus robustus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens* moderno. Há também uma parte em

destaque no mapa, indicando a área provável de habitação dos primeiros homínídeos.

Na seção *Outras histórias*⁶ deste capítulo há um texto sobre o sítio arqueológico Maropeng, na África. O texto apresenta que na região há um museu com diversos fósseis de homínídeos e a questão proposta para atividade é: “Por que o sítio arqueológico de Maropeng é chamado de “berço da humanidade?”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 51).

As duas páginas seguintes propõem conhecer “[...] esta interpretação do processo evolutivo dos homínídeos por meio de representações das principais espécies da família biológica *Homo* da qual fazemos parte”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 52). Há quatro fotos dessas representações, das espécies *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalenses* e *Homo sapiens* contendo as seguintes informações sobre cada uma: por que tem esse nome, quando viveu e outras informações (contendo dados sobre alimentação, instrumentos e linguagem).

O restante do capítulo, bem como os demais exercícios, abordam as primeiras sociedades humanas e a vida no período Paleolítico e Neolítico. Há apenas um exercício relacionado à origem do ser humano, na seção *Integrar com Arte*⁷. Após analisarem uma imagem do afresco *Criação de Adão*, pintado por Michelangelo na Capela Sistina os alunos devem responder às questões: “Qual é o nome da obra? Onde ela se localiza? Essa pintura se relaciona com a concepção criacionista ou evolucionista do surgimento do ser humano? Justifique”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p.62-63).

Na seção *Para aprender mais*⁸ é apresentado o livro *A Pré-História passo a passo*, de Colette Swinnen cuja resenha apresentada utiliza o termo darwinismo como sendo um dos temas abordados no livro. Outra sugestão relacionada ao tema é o documentário *Mistérios da humanidade*, dirigido por Barbara Jampel, um “documentário sobre a evolução humana”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 63).

⁶ Segundo o manual de orientações didáticas o objetivo dessa seção é “[...] trazer novas questões ou aprofundar assuntos abordados ao longo do capítulo”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 268).

⁷ Segundo o manual de orientações didáticas essa seção apresenta “[...] atividades interdisciplinares que buscam integrar os conteúdos históricos desenvolvidos no capítulo com outros campos do saber, e com outras disciplinas escolares, como Arte, geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza etc.” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 268).

⁸ Segundo o manual de orientações didáticas essa seção apresenta, no fim de cada capítulo “[...] sugestões de filmes, livros, e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 268).

Projeto Mosaico: História: anos finais: ensino fundamental/Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. – 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2015.

Sumário sintético: (304 páginas). **Módulo I – Discutindo a História e nossas origens.**

O Capítulo 2, intitulado *A História mais remota ou Pré-História* tem dentre os temas desenvolvidos a origem do ser humano, buscando, segundo o *Manual do Professor*, contemplar explicações míticas e científicas. Ainda, segundo as orientações destinadas aos professores sobre esse tema:

Ao final do estudo, os alunos deverão ser capazes de: reconhecer a trajetória de nossos primeiros antepassados até o *Homo sapiens sapiens*; entender que a evolução do ser humano ocorreu por meio da diversidade de espécies e de caminhos seguidos pelos hominídeos. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 345).

Apesar de mencionar as explicações míticas como um dos temas trabalhados, essas não aparecem dentre os objetivos e estratégias propostos nesse capítulo por seus autores.

Na página de abertura do capítulo encontra-se uma representação de um grupo de humanos no período Paleolítico, desempenhando diferentes atividades cotidianas, como: desenhar; cozinhar e fabricar ferramentas. As questões sobre a imagem propõem que os alunos analisem a forma de vida desses antepassados e destaquem semelhanças físicas e na forma de vida entre esses ancestrais e o ser humano de hoje. Na página seguinte há uma linha de tempo datando o surgimento de alguns ancestrais do ser humano, juntamente com os períodos da Pré-História e a invenção da escrita.

O subtítulo *A origem do ser humano* inicia com a pergunta: “Quem nunca se perguntou como os seres humanos surgiram?”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 28) para introduzir o que são mitos. A seguir, há dois relatos de diferentes sociedades para a criação do mundo: um contado pelos dogons, povo do Mali; e outro dos Pemon, do norte amazônico. Há duas fotos ilustrando a página, a de uma estatueta representando uma divindade dogon e a do monte Roraima. No *Manual do Professor* encontra-se a seguinte orientação: “Em *A origem do ser humano*, é importante que os alunos aprendam o conceito de mito. Solicite-lhes que, em grupos, pesquisem outros mitos e apresentem-nos para a turma em forma de dramatização, desenho, etc.”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 346).

A página seguinte, *Nossos ancestrais*, inicia com a seguinte informação: “Você conheceu algumas explicações míticas para o surgimento dos seres humanos. Agora, vamos conhecer algumas explicações científicas”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 29). Abaixo, encontra-se uma imagem grande, em forma de espiral, que inicia com o *Big Bang* e vai até o surgimento da escrita, contemplando o surgimento de diversas espécies animais e vegetais datadas. No final da página há um parágrafo mencionando que grande parte dos cientistas concorda que:

Os seres vivos que conhecemos (incluindo os seres humanos) são resultado de uma longa trajetória evolutiva. Descendemos de um ancestral comum, cujos fósseis mais antigos foram localizados no sul do continente africano. Nosso ancestral mais antigo conhecido é o *Australopithecus*. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 29).

Apesar de mencionarem a evolução e as explicações científicas, não há menção a Darwin e suas pesquisas ou qualquer outra explicação proposta pela ciência. Nas orientações aos professores os autores sugerem o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com Ciências, para a compreensão do conceito de evolução.

Na página seguinte, ainda fazendo parte do subtítulo *Nossos ancestrais*, encontra-se um mapa do continente africano e alguns desenhos de crânios de diferentes espécies de ancestrais do ser humano. Juntamente com esses desenhos há um *box* com as principais características de cada espécie e uma cor que indica a localização de seus fósseis no mapa. As espécies contempladas nessa página são: *Australopithecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens* e *Homo sapiens sapiens*.

Nas atividades presentes no final do capítulo há três perguntas sobre os mitos: “O que são mitos? Qual é o papel dos mitos nas sociedades sem escrita? Que importância têm os mitos para quem pesquisa a história dos diferentes povos e sociedades?”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 38). Na seção *Trabalhando com documentos*⁹, encontra-se um texto sobre a Pré-História do Brasil, indicando a existência de explicações diferentes para o local de surgimento do ser humano. As perguntas contemplam os deslocamentos feitos pelas espécies ao redor do globo

⁹ De acordo com o *Manual do Professor* essa seção “[...] apresenta uma diversidade de documentos como fonte histórica, como produto humano e procura oferecer aos alunos situações de contato e reflexão sobre os mais variados documentos textuais e imagéticos”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 324).

explicados no texto e uma delas questiona “Quais as teorias para o surgimento dos seres humanos modernos?”. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 39).

Vontade de saber História, 6º ano/Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

Sumário sintético: (272 páginas). Capítulos: 1. Construindo a História. **2. A origem do ser humano.**

O Capítulo 2 tem como título: *A origem do ser humano* e possui duas páginas de abertura. Nestas páginas, encontramos duas ilustrações: uma representando a vida dos hominídeos durante o período Paleolítico e uma representando os primeiros seres humanos que habitaram a Terra. Há também um exercício, que propõe a comparação, destacando semelhanças e diferenças, entre o ser humano e seus ancestrais representados nas duas imagens.

Nas páginas de abertura há um pequeno texto sobre o que será trabalhado no capítulo do qual destaco o primeiro parágrafo: “Neste capítulo você estudará como teve origem o planeta Terra e fará uma viagem pela história do desenvolvimento dos seres humanos, que vem ocorrendo ao longo de milhões de anos”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 35). Nas *Orientações para o professor* está especificado o objetivo do capítulo, no que diz respeito ao surgimento do ser humano: “Entender que os primeiros hominídeos tiveram origem no continente africano”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 342).

Após duas páginas destinadas a explicar sobre o *Big Bang* e a origem do universo, encontram-se três páginas destinadas ao Evolucionismo, cujo título é *A evolução dos seres humanos*. Os autores destacam o continente africano como sendo o “[...] berço da humanidade [...]” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 38), por ter sido onde se iniciou o processo de hominização. Com o subtítulo, *Os primatas*, é introduzido o Evolucionismo, que aqui é apenas citado em um parágrafo, onde Charles Darwin é também mencionado como seu criador. Ao lado desse parágrafo há uma foto de um gorila e em sua legenda os autores destacam as características que diferenciam os humanos dos primatas, como os polegares opositores, por exemplo.

No subtítulo seguinte *As savanas africanas: o berço da humanidade*, ainda na mesma página, encontra-se um pequeno texto sobre a importância das savanas

africanas no desenvolvimento do bipedalismo, considerado um fator importante no processo de adaptação. No fim da página há a fotografia de uma savana africana.

O subtítulo *A teoria evolucionista*, na página seguinte, aborda de maneira bastante resumida essa explicação por meio de um texto de Mark Galan que explica em dois pequenos parágrafos as consideradas “[...] três ideias importantes na teoria de Darwin”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 39). A primeira ideia menciona as variações naturais que ocorrem numa mesma espécie; a segunda é que a prole pode herdar essas variações dos pais e a terceira menciona a capacidade de alguns indivíduos de sobreviver graças a essas características.

Na seção *O sujeito na história*¹⁰ os autores apresentam Alfred Russel Wallace e seus trabalhos, que ocorreram paralelamente aos trabalhos de Darwin. Os autores apontam que Wallace é considerado por alguns cientistas atuais como coautor do Evolucionismo, por ter publicado o primeiro artigo sobre o Evolucionismo, juntamente com Darwin. Ao lado do texto há uma foto de Wallace com 72 anos, com barba longa e cabelos brancos.

A última página relacionada ao tema tem o subtítulo *A hominização*, e apresenta imagens de cinco ancestrais do ser humano considerados os principais: *Australopitecos*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens neandertalenses* e *Homo sapiens sapiens*. Juntamente com as imagens há informações sobre o *habitat*, a altura média, o tamanho do cérebro, tecnologias e época em que viveram. Ao final da página os autores apresentam como sugestão o DVD e livro *Primeiros Homens – Nossa evolução*.

Nas atividades, ao final do capítulo, há dois exercícios de compreensão¹¹ diretamente relacionados ao tema: um em que os alunos devem explicar a frase “África é o berço da humanidade” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 56) e outro pedindo que os alunos escrevam como os evolucionistas explicam a origem do ser humano. Nos exercícios da subseção *Expandindo o conteúdo*¹² há um texto que aprofunda alguns conceitos presentes nas ideias de Darwin, como: reprodução; superpopulação; variação; seleção natural; hereditariedade; evolução e origem das

¹⁰ Segundo as orientações gerais da obra essa seção tem como principal objetivo “[...] mostrar aos alunos que, além dos agentes coletivos, existem pessoas que participaram ativamente do processo histórico por meio de suas ações individuais”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015 p. 279).

¹¹ Segundo as orientações gerais da obra “[...] o principal objetivo desses exercícios é revisar o conteúdo trabalhado no capítulo”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 281).

¹² Segundo as orientações gerais da obra “[...] essa subseção traz questionamentos que complementam e extrapolam os conteúdos do capítulo”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 282).

espécies. A seguir, encontramos quatro perguntas relacionadas a esses conceitos, juntamente com uma foto de Darwin. Na página do texto há uma sugestão para que os professores trabalhem esse conteúdo articulado com Ciências, apresentando mais sugestões na parte de orientações, ao final do livro.

Observamos que no material destinado aos alunos os autores mencionam apenas o Evolucionismo. Entretanto, nas orientações aos professores encontramos a seguinte sugestão:

Comente com os alunos, se julgar conveniente, que, além da teoria evolucionista, existem outras explicações para a origem do ser humano, como as de cunho religioso. Uma das mais conhecidas dessas explicações é a que se encontra na *Bíblia*. De acordo com a versão bíblica, defendida pelos chamados criacionistas, Deus criou o Universo e todos os seres vivos em seis dias, descansando no sétimo. Há, ainda, muitos mitos indígenas que versam sobre a origem do ser humano. De acordo com o mito Xingu, por exemplo, Maivotsinim, uma entidade cultuada pelos povos que vivem nessa região, foi o primeiro homem a surgir no Universo, dando origem a toda humanidade. Além dessas, há diversas teorias criacionistas, que variam suas argumentações conforme a religião e o livro sagrado que adotam. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 344).

Ou seja, para os autores deve ser uma decisão do professor, “se julgar conveniente”, comentar ou não sobre outras explicações sobre a origem do ser humano. Apesar disso, oferecem, nesse guia destinado somente aos professores, informações sobre o Criacionismo e outras explicações baseadas na ideia de que houve um criador para a humanidade. Além desses mitos, chama atenção o destaque dado ao mito Xingu.

Projeto Araribá: História/organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

Sumário sintético: (224 páginas). Aprender a fazer. Unidade I: Introdução ao estudo de história. **II: As origens do ser humano.**

Dentro da Unidade 2 *As origens do ser humano* encontra-se o Tema 1 *A evolução do ser humano*. Diferentemente de outros livros, que tratam da origem do ser humano juntamente com a Pré-História, este livro tem uma parte dedicada somente ao tema analisado. As páginas de abertura da unidade possuem uma ilustração representando a evolução do ser humano, com espécies de ancestrais datadas e acontecimentos importantes da Pré-História. Uma das questões propostas

para essas páginas pede que os alunos apontem as diferenças entre o gênero *Australopithecus* e o gênero *Homo*.

No *Guia de Recursos Didáticos* os autores destacam como alguns dos objetivos dessa unidade:

[...] comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta; constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo e concluir que a evolução dos seres vivos é um processo contínuo, ininterrupto, que depende da variabilidade que apresentam as espécies e de sua adaptação às condições ambientais. (APOLINÁRIO, 2014, p. 285).

Nesse mesmo guia, os autores destacam a relevância do tema, que se modifica constantemente frente às novas descobertas arqueológicas.

A primeira página do Tema 1 inicia com o questionamento: “Quais são as principais explicações que existem sobre a origem da vida na Terra?”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 38), no subtítulo *A origem da vida na Terra*. O qual inicia com um trecho da *Bíblia* sobre a criação do planeta e do ser humano, juntamente com a pintura *Adão e Eva no Jardim do Éden*, de Lucas Cranach. Acima da imagem encontra-se a pergunta: “A cena criada na pintura tem alguma relação com o assunto tratado nesta página. Explique”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 38).

A página seguinte está dividida em dois itens: o Criacionismo e o Evolucionismo. No primeiro, os autores explicam a concepção baseada na narrativa do livro *Gênesis*, da *Bíblia*, que é apresentada como “[...] a visão criacionista com maior número de defensores na sociedade atual” (APOLINÁRIO, 2014, p. 39), e destacam:

O criacionismo hoje tem várias correntes, desde aquelas que defendem a narrativa bíblica como está apresentada até as que procuram combinar o princípio da criação com explicações evolucionistas. A teoria do *Design Inteligente*, por exemplo, afirma que, por trás do processo evolutivo das espécies, há um ser inteligente, um projetista, responsável por ordenar a evolução da vida na Terra. (APOLINÁRIO, 2014, p. 39).

No segundo item, os autores apresentam o Evolucionismo como a explicação aceita pela ciência, pois: “[...] os cientistas elaboram suas hipóteses com base em evidências materiais e não em narrativas religiosas”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 39). Os autores mencionam as conclusões de Charles Darwin e Alfred Wallace acerca dos mecanismos de adaptação para explicar a seleção natural e também a importância e o impacto do livro de Darwin.

Ao lado do texto há uma charge de duas girafas em que uma, de pescoço comprido, diz para a outra, de pescoço curto: “Você perdeu... agora é a minha vez!”

(APOLINÁRIO, 2014, p. 39). Acima da charge, no *Pense e responda*¹³ encontram-se dois exercícios: um apresentando a ideia de Lamarck, de que o pescoço das girafas teria ficado comprido de tanto ser forçado e esticado, e perguntando como Darwin responderia a isso; e outro questionando se a charge se aplica mais às ideias de Darwin ou de Lamarck. Nas orientações destinadas aos professores, sobre o *Pense e responda* há a seguinte proposta:

É importante diferenciar os fundamentos do criacionismo (decorrentes de concepções míticas e/ou religiosas) e os do evolucionismo (teoria formulada pela ciência moderna). As questões do *Pense e responda* ajudarão os alunos a fixarem essas diferenças. Além disso, o tema 'criacionismo versus evolucionismo' também poderá ser trabalhado em conjunto com a disciplina de ciências, que ajudará os alunos a investigar mais a fundo a teoria de Darwin. (APOLINÁRIO, 2014, p. 286).

Os autores propõem que se utilize o *Pense e responda* para fixar as diferenças entre Criacionismo e Evolucionismo, porém, nem a charge e nem os exercícios estão relacionados ao Criacionismo, mas sim às ideias de Lamarck, que em nada se relacionam às ideias bíblicas. Os autores buscam evidenciar também a problematização do tema por meio das disputas "Criacionismo versus Evolucionismo".

Na página seguinte, com o subtítulo *Os hominídeos*, os autores explicam de que maneira o Evolucionismo, com Darwin e Wallace, ligou a origem do ser humano aos primatas e como esses primatas teriam dado origem aos primeiros hominídeos. Os autores contextualizam a descoberta dos fósseis mais antigos de *Australopithecus* no continente africano. A página é ilustrada com a foto da representação de um homem e uma de mulher dessa espécie.

A página seguinte apresenta quatro espécies consideradas pelos autores como as principais do gênero *Homo*, com algumas de suas características, são elas: *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*. Ao lado há uma pequena foto de um crânio de uma espécie de *Australopithecus* e abaixo do texto encontra-se uma imagem de uma árvore representando a evolução humana, com figuras dos principais gêneros e sua datação.

¹³ De acordo com o *Guia de Recursos Didáticos*: "Trata-se de um boxe que dialoga com os temas em pauta, propondo questões a partir de passagens do texto, de citações de terceiros ou de imagens". (APOLINÁRIO, 2014, p. 256).

A última página, a seção *De olho no texto*¹⁴, apresenta um texto sobre o desaparecimento do *Homo neanderthalensis*. No meio do texto há uma imagem representando essa espécie, e abaixo há quatro exercícios de interpretação do texto.

História para nosso tempo: 6º ano: ensino fundamental/Flávio Berutti. – Curitiba: Positivo, 2015.

Sumário sintético: (272 páginas). Unidade I – Introdução ao Estudo da História: Por que estudar História? As evidências históricas e o ofício do historiador. Diferentes tempos e espaços. **II – Tem História na Pré-História?: Qual a origem dos seres humanos? Os primeiros seres humanos e o povoamento da Terra. A relação ser humano – natureza.**

O Capítulo 4, intitulado *Qual é a origem dos seres humanos?* Inicia propondo aos alunos a seguinte reflexão: “Dentre as explicações que procuram esclarecer a origem dos seres humanos, quais você conhece? Qual você considera a mais adequada? E os seus colegas, conhecem algumas dessas explicações?”. (BERUTTI, 2015, p. 62). Abaixo, encontra-se uma seção sobre o significado da expressão Pré-História. No *Caderno de apoio pedagógico* há a seguinte orientação sobre a temática:

O assunto, polêmico por natureza, abrange crenças religiosas, teorias científicas e questionamentos sobre afirmações do senso comum, como a ideia errônea de que os seres humanos conviveram com os dinossauros, ou o estereótipo de que os homens e mulheres do período da chamada Pré-História eram violentos. (BERUTTI, 2015, p. 333).

Na seção *A origem dos seres humanos: principais teorias*, o autor inicia com questionamentos sobre a idade da Terra e da presença da vida e do ser humano no planeta, concluindo que os dois últimos questionamentos são complicados. O Evolucionismo e o Criacionismo são apresentados como as duas principais teorias que buscam explicar as origens da vida e do ser humano.

O primeiro subtítulo, *A origem dos seres humanos segundo o evolucionismo* apresenta brevemente a história de Darwin e sua explicação para a origem do ser humano. A página é ilustrada por uma imagem de Charles Darwin em 1854 e pela

¹⁴ De acordo com o *Guia de Recursos Didáticos*: “[...] têm a finalidade de desenvolver a compreensão leitora em contextos mais complexos”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 257).

representação do navio *Beagle*. Na página seguinte, *As pesquisas e o trabalho de Darwin*, encontra-se um mapa com o roteiro da viagem feita pelo pesquisador no *Beagle*.

Na página seguinte, são explicados mais detalhes das viagens e do Evolucionismo, focando na seleção natural e utilizando o exemplo da seleção natural das girafas e o aumento de seus pescoços. O autor também foca na evolução dos primatas que deu origem aos hominídeos. A página é ilustrada pela foto de um grupo de girafas e de uma peça de cerâmica. O autor busca esclarecer o equívoco de que o ser humano descende do macaco, focando na questão da origem comum, do ancestral comum para explicar esse processo.

Na página seguinte, no *box Para saber mais*¹⁵ encontra-se um texto sobre o processo evolutivo, reafirmando o parentesco entre o ser humano e os primatas. O autor introduz o texto da seguinte forma:

As ideias de Charles Darwin e a sua obra *A origem das espécies* provocaram uma enorme repercussão na época de sua divulgação. Muitos religiosos, políticos e até mesmo poetas se opuseram à teoria da evolução. Discursos e sermões foram proferidos contra a explicação científica para a diversidade da vida na Terra. Alguns cientistas, inclusive um antigo grupo de professores de Darwin na Universidade de *Cambridge*, ficaram chocados. Muitas dessas reações se basearam na falsa ideia de que os seres humanos eram descendentes dos macacos. (BERUTTI, 2015, p. 68).

Dessa forma, mesmo antes de introduzir outras explicações existentes para o surgimento do ser humano, o autor já destaca as críticas destinadas ao Evolucionismo na época de sua publicação e as confusões comuns existentes em sua interpretação. Nessa mesma página, o autor propõe que se realize um trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências, por meio de uma abordagem conjunta.

Na página seguinte *E os seres humanos?* O autor apresenta um texto para tentar responder ao questionamento proposto: “E nós, seres humanos? Nós também evoluímos?”. (BERUTTI, 2015, p. 69). O texto trata da evolução dos hominídeos e dos fósseis encontrados, que ajudam a explicar esse processo. Abaixo há uma foto do fóssil de *Lucy*, apresentado como “[...] um dos maiores achados arqueológicos da História por representar um marco na busca das origens da humanidade”. (BERUTTI, 2015, p. 69).

¹⁵ De acordo com o *Caderno de apoio pedagógico*: “Nesta seção, textos complementares aprofundam o texto principal do capítulo”. (BERUTTI, 2015, p. 323).

Nas duas páginas seguintes, na seção *Refletir e registrar: o conhecimento histórico*¹⁶, o autor aprofunda as questões relacionadas à repercussão das ideias de Darwin por meio de duas evidências históricas. A primeira, um texto reforçando o fato de que não descendemos dos macacos, e sim temos um ancestral em comum; e o fato de a humanidade ter surgido no continente africano. Ao lado do texto, encontra-se uma foto do esqueleto do menino de *Turkana*, um fóssil de 1,5 milhão de anos.

A segunda evidência histórica é uma charge publicada em um jornal inglês, em 1861. Nela, vemos um serviçal alarmado com um gorila, que seria um convidado, vestido com roupas de humanos. Abaixo há quatro exercícios de interpretação do texto e da charge, focando na recepção das ideias de Darwin no século XIX.

No subtítulo *A origem dos seres humanos segundo o criacionismo* há uma página dedicada a explicar essa concepção. Inicialmente, o autor apresenta a versão da *Bíblia*, incluindo um parágrafo retirado do livro *Gênesis* sobre a criação do ser humano. Em seguida, apresenta o Criacionismo na visão do islamismo, com um trecho do *Alcorão*. A página é ilustrada pela fotografia de uma parte do afresco de Michelangelo na Capela Sistina, representando a criação da Lua e do Sol por Deus.

Na página seguinte, *Refletir e registrar: o conhecimento histórico* o autor apresenta um trecho do mito de criação do Universo e do ser humano dos indígenas Timbira. A página é ilustrada por uma foto de integrantes de um grupo indígena Timbira carregando um tronco. Abaixo há dois exercícios: um propondo a realização de uma história em quadrinhos para ilustrar o mito Timbira, e outro propondo a pesquisa de outros mitos indígenas sobre a criação do Universo e do ser humano.

No *Caderno de apoio pedagógico* o autor destaca as diferenças entre as duas explicações, consideradas por ele como principais:

O evolucionismo é, atualmente, a teoria científica que conta com o maior número de apoiadores. Isso é fruto de um conjunto de pesquisas, ainda em desenvolvimento, cuja origem encontra-se no legado deixado pelo cientista inglês Charles Darwin (1809-1882). Como raciocínio científico, o evolucionismo é constituído pela análise racional dos fatos, e baseia-se em teorias, conceitos e métodos que podem ser reproduzidos por diferentes especialistas. O criacionismo é uma concepção religiosa defendida por grupos religiosos que rejeitam a teoria da evolução biológica. Esses grupos se baseiam nos textos sagrados para defender a ideia de um criador

¹⁶ De acordo com o *Caderno de apoio pedagógico*: “Por meio da análise e interpretação de evidências históricas (textos e imagens) os alunos são convidados a discutir um tema em destaque no capítulo cujo foco recai, de modo geral, sobre as temporalidades e os sujeitos históricos”. (BERUTTI, 2015, p. 323).

sobrenatural para a humanidade. Essa concepção se alicerça na fé e, portanto, segue um critério de análise que diverge da explicação científica. (BERUTTI, 2015, p. 334).

Esses apontamentos evidenciam as disputas entre fé e ciência e entre as duas explicações para a origem do ser humano. Ao afirmar que os criacionistas rejeitam o Evolucionismo, o autor não aborda o *Design* Inteligente, por exemplo, que contempla, de certa forma, as duas explicações.

Na seção *Para construir o conhecimento*¹⁷ a questão-problema proposta é: “Haveria algum ponto comum entre as teorias que procuram explicar a origem dos seres humanos?”. (BERUTTI, 2015, p. 74). Para que a pergunta seja respondida, o autor propõe um roteiro de atividades utilizando-se de imagens e de um texto. As imagens são do teto da Capela Sistina, pintada por Michelangelo, com destaque para a cena *A criação de Adão*.

Há também o texto, de um estudioso, descrevendo e analisando a obra de Michelangelo. Nas orientações destinadas aos professores sobre a situação-problema encontra-se: “[...] a questão-problema propõe uma possibilidade de entendimento do evolucionismo e do criacionismo como teorias paralelas, que não se contradizem”. (BERUTTI, 2015, p. 334).

Estudar História: das origens do homem à era digital/Patricia Ramos Braick. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

Sumário sintético: (208 páginas). Capítulos: 1 – O que é História? 2 – A História e o tempo. **3 – O ser humano em busca de suas origens.**

No *Suplemento de apoio ao professor* localizado no final do livro, encontramos alguns dos objetivos propostos para o Capítulo 3, intitulado *O ser humano em busca de suas origens*:

[...] reconhecer e diferenciar as teorias criacionista e evolucionista para explicar a origem da vida; introduzir o conceito de mito e entender sua importância na constituição da identidade de determinados povos; compreender a teoria da evolução como hipótese que fundamenta os trabalhos científicos sobre a origem da vida e perceber o ser humano atual como resultado de um longo processo de evolução e de adaptação ao ambiente. (BRAICK, 2015, p. 257).

¹⁷ De acordo com o *Caderno de apoio pedagógico*: “O objetivo desta última seção do capítulo é resgatar o conhecimento acumulado de modo a oferecer aos alunos condições para que possam resolver uma situação-problema (questão-problema) após a leitura de um ou mais textos e/ou imagens”. (BERUTTI, 2015, p. 323).

Nas duas páginas de abertura do capítulo há a imagem grande de um espiral com diversas informações sobre os acontecimentos desde a formação da Terra até o surgimento dos primeiros seres humanos modernos. O parágrafo de apresentação do capítulo já introduz a questão das diferentes explicações para o surgimento do ser humano: “A origem do ser humano também é motivo de grande polêmica entre pesquisadores de diversas áreas, como a arqueologia e a antropologia”. (BRAICK, 2015, p. 34). Dentre as questões propostas na abertura do capítulo estão: “Você conhece alguma hipótese, científica ou não, que procura explicar o surgimento dos primeiros seres humanos? Qual(is)?”. (BRAICK, 2015, p. 34).

Essas questões evidenciam que a autora já realiza uma separação entre as explicações consideradas científicas e não científicas. No material de apoio ao professor, ela sugere que os alunos discutam livremente sobre os mitos e a ciência, para poder identificar seus conhecimentos prévios e avaliar “[...] como a classe lida com as perspectivas religiosa e científica”. (BRAICK, 2015, p. 267).

Após as páginas de abertura há uma página com o subtítulo *De onde viemos?* Dedicada a explicar o que são mitos: “[...] os mitos são histórias criadas pelas sociedades para explicar sua própria existência e o mundo que as cerca”. (BRAICK, 2015, p. 36). Em seguida, a autora apresenta o mito sobre criação do mundo contado por indígenas do povo Desana, que habitam a região do rio Amazonas. Abaixo do texto há a fotografia de um menino indígena do povo Tukano, da mesma família linguística dos Desana. Na lateral da página há um quadro com a questão: “Que elementos fantásticos aparecem nesse mito Desana?”. (BRAICK, 2015, p. 36).

Na página 37, com o subtítulo *Origens do ser humano* a autora cita que existem mitos diferentes para sociedades diferentes, como egípcios e gregos, concluindo com o seguinte parágrafo:

Ao longo do tempo, as sociedades humanas procuraram elaborar explicações racionais para a origem da vida, sem a interferência de deuses e acontecimentos sobrenaturais. No mundo atual, predominam duas explicações diferentes para a origem do Universo, da vida e do ser humano: uma religiosa, o criacionismo; e outra científica, o evolucionismo. (BRAICK, 2015, p. 37)

No material de apoio a autora sugere que os professores proponham aos alunos que pesquisem sobre diferentes mitos referentes a origem do ser humano, caso eles se interessem pelo tema. A sugestão é que façam comparações entre os diferentes mitos, apontando semelhanças e diferenças.

A primeira explicação para o surgimento do Universo e do ser apresentada é o Criacionismo, sobre o qual há três pequenos parágrafos e três ilustrações. A autora apresenta as informações da narrativa bíblica sobre o mundo, destacando que “[...] o criacionismo é uma explicação para a origem do Universo e da vida que se baseia na fé”. (BRAICK, 2015, p. 37).

As imagens são da obra *A criação do mundo*, ilustração feita para uma edição medieval da *Bíblia*, no século XII. Acima das imagens está a pergunta: “Quais são as etapas da criação do mundo representadas nessas imagens?”. (BRAICK, 2015, p. 37). Elas representam a criação dos oceanos, peixes e aves; plantas, montanhas e mamíferos; e do ser humano. Nas orientações presentes, na lateral da página, a autora destaca as controvérsias existentes entre os criacionistas:

Uma corrente afirma que a Terra teria pouco mais de 6 mil anos. Outros criacionistas defendem os métodos modernos de datação da idade geológica do planeta, mas discordam dos estudos sobre as mutações naturais sãs espécies. (BRAICK, 2015, p. 37).

Na página seguinte há informações sobre as pesquisas de Darwin e Wallace, com o subtítulo *A teoria da evolução*, onde a autora relata sobre as expedições e os estudos realizados pelos dois pesquisadores. Além disso, nessa parte, ela menciona o livro de Darwin e suas conclusões acerca do ancestral comum entre o ser humano e os primatas. Há ainda na mesma página duas ilustrações: uma na lateral, duas fotos de ossos comparando semelhanças anatômicas entre seres humanos e baleias; e outra na parte de baixo da página, a reprodução de uma caricatura de André Gill criticando Darwin, publicada em 1878, no periódico francês *La Lune*. A autora destaca as críticas dirigidas a Darwin por diversos setores da sociedade europeia na época da divulgação de suas ideias.

No suplemento de apoio a autora sugere que os professores trabalhem com a questão do respeito às diferenças ao tratar desse tema, criando um ambiente em que os alunos possam expressar livremente suas concepções, religiosas ou não. Além disso, destaca o fato de que as explicações científicas e religiosas pertencem a esferas diferentes:

[...] é uma boa oportunidade para desenvolver entre os alunos a noção de respeito em relação às diferenças, sejam elas religiosas ou mesmo científicas. Ao trabalhar este conteúdo com a turma, deixe claro que a explicação científica e a religiosa são de natureza diferente e incentive um ambiente de compreensão e tolerância para que alunos formados sob qualquer fé possam se sentir à vontade para expressar suas posições. (BRAICK, 2015, p. 259).

Na página seguinte há um quadro com o título *Vale a pena assistir*, em que se encontram informações sobre o curta-metragem canadense *Evolução* (1971), dirigido por Michael Mills juntamente com uma imagem do cartaz da animação. No suplemento de apoio há um guia para trabalhar com cada trecho da animação, que é uma alegoria da evolução das espécies.

Abaixo, com o subtítulo *A seleção natural* há três parágrafos explicando as conclusões de Darwin sobre esse tema, focando nas transformações que ocorrem ao longo do tempo, sobrevivência, extinção e mutações genéticas. Na mesma página, no quadro *Saiba mais*, localizado na parte final há informações sobre o Criacionismo hoje. Nesse trecho, a autora apresenta o *Design* Inteligente e o Evolucionismo Teísta e as apresenta como explicações defendidas por cientistas:

Atualmente, há cientistas e pensadores, principalmente cristãos, que procuram conciliar as explicações científicas existentes sobre a origem da vida e do Universo com a ideia da existência de um deus criador. Eles se dividem em duas correntes: a do evolucionismo teísta e a do *design* inteligente. (BRAICK, 2015, p. 39).

No suplemento de apoio a autora reforça a questão do trabalho com o respeito às diferenças e as questões polêmicas que envolvem ciência e religião:

[...] é interessante notar que as fronteiras entre o que é ciência e o que é religião, tão rígidas no modelo positivista, também vêm sendo redefinidas em seus vários ângulos, movimento que alguns estudiosos enxergam como sinal do enfraquecimento da objetividade científica, quando áreas como a medicina, por exemplo, aproxima-se de aspectos sociais, religiosos ou místicos. Porém, é importante não perder de vista que os estudos de história e de outras disciplinas do currículo têm como base o conhecimento aceito pela comunidade científica. Desenvolver na escola atitudes de respeito e tolerância pelas religiões não pode ser confundido com ensino fundamentado em doutrinas religiosas. (BRAICK, 2015, p. 259 - 260).

Ou seja, em um primeiro momento a autora apresenta a ciência e a religião como sendo de natureza diferente, para depois problematizar as fronteiras que separam, ou não, as duas.

A última página que se refere ao assunto trata do surgimento e da evolução dos hominídeos, cujo subtítulo é *O ser humano: principal ator da história*. Abaixo há uma linha de tempo contendo as datações e desenhos das diferentes espécies de hominídeos, juntamente com as ferramentas produzidas por cada espécie: *Australopithecus afarensis*, *Australopithecus africanus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*.

Na parte das atividades, o primeiro exercício é sobre mitos e apresenta as perguntas: “O que são mitos? Qual é a importância deles para a história do ser humano?”. (BRAICK, 2015, p. 46). Outro exercício pede que os alunos redijam um texto sintetizando conceitos como nomadismo, Criacionismo e Evolucionismo. Na outra atividade, relacionada ao tema, há um texto sobre a forma de vida dos *Homo erectus* e algumas perguntas sobre o ambiente em que habitavam, sua forma de vida e suas características físicas.

Nas orientações aos professores, a autora sugere uma atividade em que os alunos criem uma árvore evolutiva, incluindo nove espécies de homínídeos. O objetivo é auxiliar os alunos na compreensão da complexidade do processo evolutivo, pois, segundo ela:

A evolução humana é um tema difícil para crianças que estão entrando na puberdade, por ser um fenômeno que se estendeu por milhões de anos, tempo demasiadamente longo para ser apreendido nessa fase de desenvolvimento. (BRAICK, 2015, p. 260).

Dessa forma, a atividade complementar proposta contempla apenas o Evolucionismo, de maneira que a autora reconhece a complexidade do tema e sua difícil compreensão por parte dos alunos, devido ao fato de se tratar de um processo de longa duração.

Projeto Teláris: História: ensino fundamental 2/Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi. – 2. ed. – São Paulo: Ática, 2015. – (Projeto Teláris: história).

Sumário sintético: (264 páginas). **Unidade I. Tecnologia: Por que estudar História? Nossas origens.**

No livro *Projeto Teláris* a Unidade I contempla os conteúdos relacionados ao estudo de História juntamente com os conteúdos relacionados à origem do ser humano. Por essa razão, as páginas de abertura da unidade não estão diretamente relacionadas ao tema analisado.

O Capítulo 2, intitulado *Nossas origens*, por sua vez, está diretamente relacionado ao tema do surgimento do ser humano. No *Manual do Professor* os autores apresentam como alguns dos objetivos do capítulo:

[...] perceber que existem diversas concepções religiosas sobre a origem do mundo e dos seres vivos; conhecer o trabalho de Charles Darwin e a teoria científica mais aceita sobre o surgimento das diferentes espécies e

aprender sobre alguns dos principais ancestrais do ser humano. (AZEVEDO; SERIACOPI 2015, p. 293).

A primeira página do capítulo possui uma ilustração representando o acampamento de um grupo de *Homo erectus*. Na imagem, o grupo utiliza o fogo para fazer instrumentos e cozinhar. O capítulo inicia com a seguinte proposta: “Observe a imagem abaixo e reflita: que aspectos dela lhe chamaram mais atenção? Você imagina quem são os seres representados nela e o que estão fazendo?”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 28). O texto inicial apresenta as características dos *Homo erectus*, introduzindo a questão da ancestralidade, que é aprofundada ao longo do capítulo.

No primeiro subtítulo, *Como tudo começou*, os autores introduzem a questão da origem da Terra e do ser humano, contemplando as explicações religiosas. O texto dessa seção inicia com os seguintes questionamentos:

Quem somos? De onde viemos? Como começou a vida na Terra? É provável que você já tenha feito ou ouvido essas perguntas. Descobrir nossas origens mais remotas é uma questão antiga e importante. Tanto que praticamente todos os povos antigos criaram explicações religiosas para as origens do ser humano. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 29).

Na mesma página há um *box* com o título *A criação do mundo*, em que os autores conceituam o Criacionismo e apresentam algumas explicações como a judaico-cristã; a do povo iorubá; dos indígenas Tukano e dos Guarani. O *box* também possui a fotografia de um grupo indígena, em que vemos um idoso e algumas crianças sentados em roda, evidenciando a importância da transmissão oral das tradições. No *Manual do Professor*, os autores ressaltam a existência de diversas explicações sobre nossas origens e propõem ao professor trabalhar com as diferentes visões:

No tópico origens do ser humano, pode ocorrer que algum (a) aluno (a) exponha concepções religiosas sobre a origem do mundo e dos seres humanos. Aproveite a oportunidade para ligá-las à diversidade e aos exemplos apresentados: as concepções judaico-cristã, ioruba, tukano e guarani são apenas algumas das muitas possibilidades. Enfatize que para a História não se trata de estabelecer qual seria a melhor dentre essas explicações e sim de cultivar o respeito por todas. As definições de criacionismo e mitologia auxiliam na compreensão de que cada cultura possui sua religião e, portanto, sua própria forma de contar o tempo e explicar a origem da humanidade e do mundo. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 293).

A página seguinte é dedicada a explicar as ideias de Darwin, com o subtítulo *A explicação científica*. Nessa parte, os autores enfatizam o surgimento do Evolucionismo, apresentando o conceito de seleção natural e as evidências

utilizadas por Darwin para criar essa explicação. Há uma pequena ilustração na lateral da página, representando Charles Darwin em 1858 e no final da página há uma foto de pegadas de dinossauros no município de Sousa, na Paraíba.

No *Manual do Professor* os autores destacam a necessidade de explicitar aos alunos que as explicações de Darwin para a origem do ser humano se diferenciam das demais por serem científicas: baseadas em hipóteses, observação de evidências e experimentação. Apesar disso, sugerem que os professores não enfatizem o embate de ciência X religião:

Na apresentação do olhar científico sobre o mundo, enfatize que religião e Ciência são formas diferentes (não melhores ou piores) de entender o que nos cerca, evitando assim possíveis conflitos. Se julgar pertinente ao nível da turma, estimule um debate sobre situações em que as respostas científicas são mais satisfatórias que as religiosas e o contrário: as circunstâncias em que os sentidos propostos pela fé e pela religiosidade adquirem maior importância. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 294).

Na página seguinte, por meio da seção *Nossos ancestrais*, os autores evidenciam a existência de diversas espécies de ancestrais do ser humano, descobertas por meio do estudo dos fósseis encontrados. Há nessa página duas representações artísticas de ancestrais do ser humano: o *Australopithecus afarensis* e o *Ardipithecus ramidus*. Nas orientações destinadas aos professores há uma tabela com sete espécies de ancestrais do ser humano, com suas características mais marcantes. Segundo os autores o objetivo é “[...] evitar que o processo evolucionário seja assimilado a uma trajetória em linha reta e sucessiva entre as espécies”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 294). No *box* *Você sabia?*¹⁸ são apresentadas fotos de três ferramentas de pedra utilizadas pelos *Homo erectus* e suas funções.

Na página seguinte, na seção *Conexões*¹⁹, os autores apresentam o texto *A evolução das baleias*, evidenciando a evolução do animal terrestre *Pakicetus inachus* para o animal semiaquático *Paquicetus* que foram extintos, porém deixaram descendentes genéticos: as baleias. As duas últimas espécies citadas são representadas nessa página por meio de desenhos.

¹⁸ Segundo o *Manual do Professor* essa seção “[...] apresenta um pequeno texto, às vezes com imagens, que desenvolve algum aspecto do texto principal”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 282).

¹⁹ Segundo o *Manual do Professor* essa seção “[...] é composta por uma dupla de páginas contendo textos, imagens e atividades que privilegiam a interdisciplinaridade”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 283).

A outra parte que compõe essa seção, intitulada *Somos todos primatas*, esclarece o erro, bastante comum, de afirmar que o ser humano descende dos macacos. Para discutir esse tema os autores apresentam a caricatura feita por Faustin Betbeder (Figura 2) ironizando as ideias de Darwin, apresentando-o com um corpo de macaco. Nas atividades propostas, os autores ressaltam o conflito gerado pelas ideias de Darwin com as explicações religiosas da época. As atividades propostas nessa seção buscam, principalmente, debater as críticas negativas feitas ao Evolucionismo e esclarecer os equívocos a respeito dele.

As duas últimas páginas relacionadas ao tema do surgimento do ser humano têm como subtítulo *O gênero Homo* e tratam da evolução do *Homo habilis* ao *Homo erectus* e desse ao *Homo sapiens*, evidenciando as principais características na forma de vida de cada espécie. Em uma das páginas há um box com informações sobre o domínio do fogo pelo *Homo erectus*, com uma ilustração dessa espécie acendendo uma fogueira. Na outra página, o box *Diferentes, porém iguais* aborda a diversidade física dos seres humanos atuais, ressaltando a importância do processo evolutivo e do DNA. Abaixo há dez fotografias de pessoas de diferentes etnias.

Ao final do capítulo há uma página com um *Esquema-resumo*²⁰ sobre a origem do ser humano, contemplando o Evolucionismo e cinco espécies de ancestrais dos humanos. A atividade proposta em relação ao quadro resumo é para que os alunos “[...] indiquem de que maneira os pesquisadores explicam o processo de evolução dos hominídeos e quais são as principais diferenças entre os *Homo sapiens* e as espécies anteriores de hominídeos”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 42).

Nas atividades propostas, no final do capítulo, há dois exercícios relacionados diretamente ao tema: um deles propõe que os alunos expliquem o Evolucionismo e por que essa explicação entrou em conflito com os religiosos na época de sua divulgação; o outro exercício destaca as contribuições da ciência nas descobertas sobre as origens da espécie humana, solicitando que os alunos citem três exemplos dessas contribuições.

²⁰ Segundo o *Manual do Professor* essa seção tem como proposta “[...] organizar visualmente as principais ideias desenvolvidas no capítulo, de modo a funcionar como uma ferramenta que possibilite a rápida retomada e revisão do que foi discutido anteriormente”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 283).

Projeto Apoema História 6/Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. – 2. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2015. – (Projeto Apoema; v. 6).

Sumário sintético: (272 páginas). **Unidade I – A História e a humanidade: O estudo de História. Os caminhos da humanidade.**

De acordo com o *Manual do Professor*, o Capítulo 2: *Os caminhos da humanidade* tem como objetivos específicos:

[...] compreender, com base em estudos científicos, a origem da humanidade; discutir, com base teórica científica, a origem e evolução do ser humano; estudar as teorias de Darwin sobre a origem das espécies e as ideias criacionistas que buscaram explicar o surgimento da vida na Terra e entender o papel da África como possível local de origem da humanidade. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 312).

Os autores buscam ressaltar a distinção entre as explicações científicas e as explicações religiosas: “O Capítulo 2 apresenta uma importante distinção entre as explicações que diferentes povos dão sobre a origem da humanidade, baseadas em mitos, e as explicações fundamentadas nas teorias científicas”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 311).

O capítulo inicia com uma fotografia de pinturas rupestres no Rio Grande do Norte. Abaixo, no *Dicionário histórico*²¹, os autores definem os conceitos de mito e teoria. Segundo sua interpretação, mitos são narrativas fantásticas e teorias são conhecimentos baseados na observação e em um método. No texto de introdução do capítulo, os autores mencionam a existência de diferentes explicações para o surgimento do ser humano, relacionadas às diferentes crenças e descobertas científicas.

Na página seguinte, os autores apresentam primeiramente o Criacionismo e depois o Evolucionismo, com o subtítulo *As teorias*. O Criacionismo é descrito em apenas dois parágrafos, juntamente com a informação de que essa explicação predominava até o século XIX, embora não fosse a única. Apesar do *Dicionário histórico*, na página anterior, conceituar teorias como “[...] conhecimentos organizados e sistematizados que explicam fenômenos e acontecimentos com base na observação e em um método” (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 28), os autores se referem ao Criacionismo como uma teoria. Abaixo dos parágrafos sobre o

²¹ Segundo o *Manual do professor* “[...] essa seção traz a definição de conceitos históricos relacionados à compreensão do assunto abordado”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 290).

Criacionismo, há uma reprodução do quadro de Jacopo Robusti Tintoretto, *Criação dos animais*, que traz a representação de Deus e o episódio da criação dos animais.

O Evolucionismo é apresentado como uma das teorias “[...] dentre as teorias baseadas na ciência [...]”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 29). Há um parágrafo contextualizando o livro de Darwin e outro parágrafo contextualizando o surgimento dos primatas e suas modificações ao longo do tempo, dando origem aos hominídeos.

Na página seguinte os autores apresentam o mesmo texto de Mark Galan presente no livro *Vontade de saber História*, com três ideias importantes do Evolucionismo. No final dessa seção os autores destacam:

Assim como acontece com todas as teorias, não há consenso a respeito dessa explicação, mas é a mais aceita mundialmente e continua sendo usada como base para os estudos científicos atuais. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 30).

Por fim há uma proposta de trabalho em equipe, na qual os alunos devem entrevistar pessoas de diferentes faixas etárias visando identificar se suas concepções sobre a origem do ser humano se relacionam mais à visão religiosa ou científica.

Na página seguinte, com o título *África: o berço da humanidade*, os autores mencionam a importância dos fósseis para o Evolucionismo. Nessa parte, há destaque para algumas espécies de primatas que podem ter sido ancestrais do ser humano, encontradas no continente africano, como o *Sahelanthropus tchadensis*, o *Orrorin tugenensis* e o *Ardipithecus ramidus*. Há ainda nessa página uma imagem de uma réplica do fóssil do crânio de um *Sahelanthropus tchadensis*, primeiro ancestral do ser humano a andar sobre dois apoios com a coluna ereta.

As duas páginas seguintes, intituladas *Evolução humana*, contam com cinco ilustrações grandes dos ancestrais do ser humano, com suas principais características: *Australopithecus*, *Homo Habilis*, *Homo Erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*. Os autores destacam as divergências existentes sobre a linha evolutiva: “[...] há sutis diferenças entre as hipóteses dos paleontólogos sobre como se ramificou nossa árvore evolutiva”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 33).

Na seção *Diversificando Linguagens*²² são propostas algumas questões sobre uma reportagem. O assunto da reportagem é o estudo de pegadas fossilizadas encontrados na África, que sugerem ser dos primeiros *Homo erectus*. Os exercícios propostos ressaltam o fato de a África ser o “berço da humanidade” e a importância dos fósseis para a ciência e a compreensão da evolução humana.

A seção *Conheça o artista*²³ apresenta o afresco *A criação de Adão*, de Michelangelo. Nas duas páginas dessa seção há informações sobre o autor e uma análise das cenas da obra. Juntamente com essas informações há um quadro destacando:

O afresco *A criação de Adão* representa o momento em que, segundo a visão cristã, Deus criou o primeiro ser humano à sua imagem e semelhança. A pintura também representa a visão idealizada do Deus cristão e do ser humano. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 37).

Nas atividades dessa seção, além de descrever a cena, os alunos devem relacionar a imagem a uma das explicações sobre a origem da humanidade.

A maioria dos exercícios propostos, ao final do capítulo, se relaciona às concepções criacionistas e evolucionistas. O primeiro exercício solicita que os alunos façam uma comparação entre as duas. O segundo e o terceiro exercícios propõem uma análise mais crítica do Evolucionismo, ao questionar se a explicação pode ser considerada uma verdade absoluta e se podemos afirmar que já sabemos tudo sobre a evolução humana. Há ainda uma pergunta sobre as razões pelas quais a África é conhecida como o “berço da humanidade”.

Na parte final dos exercícios, na seção *Superando desafios*²⁴, há uma questão de vestibular da Universidade Federal da Paraíba, com três afirmativas: a primeira sobre o Criacionismo, a segunda sobre o Evolucionismo e a terceira sobre a Pré-História. As três estão corretas, porém destaco a primeira alternativa, que afirma:

O livro *Gênesis* estabelece, sobretudo para as tradições judaico-cristãs o mito do Éden, no qual viviam Adão, criado por Deus e feito à sua semelhança, e Eva, criada também por Ele a partir de uma costela de Adão. Desse casal, descenderiam todos os homens. Os partidários dessa

²² Segundo o *Manual do professor* “[...] nesta seção de atividades, os alunos poderão compreender o conteúdo e refletir sobre ele por meio do trabalho com diferentes fontes, como charges, quadrinhos, mapas, textos historiográficos, textos jornalísticos etc.”. (MOCELLIN, CAMARGO, 2015, p. 291).

²³ Segundo o *Manual do professor* “[...] nesta seção, os alunos terão acesso a informações mais detalhadas sobre obras de arte importantes, que os ajudam a reconstruir e a entender os diversos períodos históricos, e conhecerão ainda os autores das obras e o contexto em que elas foram criadas”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 291).

²⁴ Segundo o *Manual do professor* “[...] no final do capítulo, o aluno é convidado a responder às questões extraídas dos principais vestibulares do país”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 291).

explicação são chamados CRIACIONISTAS. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 39).

Ou seja, os autores iniciam o capítulo fazendo uma diferenciação entre mito e teoria, reforçada pela questão de vestibular, porém, no texto do capítulo o Criacionismo é descrito como uma teoria, abordado juntamente com o Evolucionismo.

História.doc, 6º ano/Ronaldo Vainfas [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

Sumário sintético: (223 páginas). Unidade I – Como pensar e contar a História: O que é História? Tempos e lugares da História. II – **A História antes da escrita: a Origens da humanidade. Na África, nossos antepassados.**

No Capítulo 3, *Origens da humanidade*, o assunto sobre o surgimento do ser humano é introduzido por meio de uma imagem. Os autores apresentam inicialmente uma imagem do filme *2001 – Uma odisseia no espaço*, dirigido por Stanley Kubrick (1968). O filme é apresentado como “[...] uma história de ficção científica que trata da evolução do ser humano, desde suas origens até a época das naves espaciais”. (VAINFAS, 2015, p. 42). O termo “evolução” está em destaque e sua definição, de acordo com a Biologia, está na lateral da página.

Na página seguinte, com o subtítulo *Charles Darwin investiga a natureza*, os autores apresentam uma pintura que representa Charles Darwin aos sete anos de idade, feita por Ellen Sharples (1816). No texto, os autores introduzem uma breve biografia de Darwin, relacionando-a a imagem: “[...] o vaso de flores na mão representa uma atividade que foi um de seus maiores interesses: observar plantas e animais”. (VAINFAS, 2015, p. 43). Nessa seção, também é apresentado o livro de Darwin, mencionando apenas que ele aborda as questões da origem do ser humano.

No subtítulo seguinte *Planeta Terra, nossa casa tão antiga*, os autores introduzem a questão dos diferentes mitos criados pela humanidade ao longo da História:

O ser humano sempre teve interesse em saber como o nosso planeta, o Sol, as estrelas, a Lua, os mares e os animais foram criados. Ao longo da História, vários povos, em diferentes lugares e períodos, procuraram explicar o surgimento do Universo, muitas vezes baseados em sua religião.

Diversos mitos narram a origem do Universo, a criação da vida e da natureza. (VAINFAS, 2015, p. 43).

O mito grego para o surgimento do Universo é descrito em somente duas frases e os autores apenas citam que existem muitos outros mitos, “[...] como chineses, maias, astecas, incas, de povos africanos, de grupos indígenas brasileiros”. (VAINFAS, 2015, p. 43). Para concluir essa seção, os autores destacam a descoberta do *Big Bang* pelos cientistas no século XX.

Na parte superior das duas páginas seguintes há uma linha de tempo com a cronologia do capítulo, iniciando com o *Big Bang* e terminando na Idade da Pedra Polida ou período Neolítico. Na página seguinte, por meio da seção *Cá entre nós*²⁵, é abordado o tema da diversidade de animais existente na Antártida, há 50 milhões de anos. São mencionadas algumas espécies que existiam na região, nessa época, como o plesiossauro, representado por meio de uma ilustração. Na página seguinte, na seção *Outras histórias - Lugares*²⁶ é abordado o tema dinossauros na América do Sul, com imagens e um texto sobre as pesquisas e descobertas de fósseis no continente.

Há uma página dedicada a explicar a evolução das espécies, sendo esse o subtítulo. Nessa parte, há três parágrafos explicando brevemente o Evolucionismo, esclarecendo conceitos como ancestral e descendente. Para ilustrar a questão da seleção natural, os autores utilizam o exemplo das girafas que desenvolveram um pescoço maior para conseguirem se alimentar levando à extinção as girafas com pescoço menor. Esse exemplo é apresentado por meio de três ilustrações das modificações ocorridas com as espécies de girafas.

Com o subtítulo *Hominídeo, o primeiro ser humano*, os autores apresentam o *Australopithecus africanus* como o primeiro hominídeo, destacando a importância dos fósseis e do continente africano. São destacadas suas características principais, juntamente com a fotografia de uma reconstituição do rosto dessa espécie. As quatro páginas seguintes não estão diretamente relacionadas ao tema analisado, pois tratam das características do período Paleolítico e do período Neolítico.

No final do capítulo, antes dos exercícios, há três parágrafos sobre o tema analisado, como subtítulo *Outras ideias sobre a origem das espécies*.

²⁵ Segundo o *Manual do professor* essa seção é “[...] um boxe que traz assuntos complementares ao texto principal”. (VAINFAS, 2015, p. 254).

²⁶ Segundo o *Manual do professor* essa seção tem como função “[...] aprofundar e trazer informações complementares sobre determinado aspecto da narrativa histórica do capítulo”. (VAINFAS, 2015, p. 254).

Especificamente sobre outras ideias há apenas a seguinte frase: “[...] na *Bíblia*, está escrito que Deus criou o mundo, o homem e todas as coisas”. (VAINFAS, 2015, p. 53). O restante do texto trata apenas de Darwin, mencionando que sua explicação para a origem do ser humano foi alvo de críticas, “[...] mas suas ideias acabaram sendo aceitas”. (VAINFAS, 2015, p. 53). Nessa página os autores trazem ainda uma caricatura de Darwin com o corpo de macaco, publicada em 1871. No *Manual do professor* não há nenhuma orientação sobre como trabalhar com o tema ou com as imagens das páginas analisadas, há apenas as respostas dos exercícios propostos.

Na seção *O que aprendemos? Do Roteiro de estudos*²⁷, presente no final do capítulo, quatro dos dez exercícios propostos estão diretamente ligados à questão do surgimento do ser humano. O primeiro deles pede que os alunos expliquem o que foi o *Big Bang*; no segundo a pergunta proposta é “O que Charles Darwin tem a ver com a teoria da evolução das espécies?”. (VAINFAS, 2015, p. 54). Há ainda um exercício propondo que os alunos pesquisem na *Bíblia* a teoria proposta para o surgimento da humanidade e uma pergunta sobre a importância da África para o surgimento da humanidade.

A seção *Imagens contam a história* traz a imagem e algumas informações sobre o afresco de Michelangelo *A criação de Adão*, juntamente com a pergunta: “Qual é a relação entre essa obra de arte e as ideias de Darwin sobre a origem da humanidade?”. (VAINFAS, 2015, p. 55). Fica evidente o destaque dado ao Evolucionismo, pois os autores apenas mencionam que há uma explicação na *Bíblia*, ficando a cargo do aluno pesquisá-la. A denominação Criacionismo não aparece no livro, nem nas orientações destinadas aos professores.

Piatã: História: 6º ano/Vanise Maria Ribeiro, Carla Maria Junho Anastasia. – Curitiba: Positivo, 2015.

Sumário sintético (208 páginas). **Unidade I – Introdução à História: Para começo de História. A História antes da escrita: os primeiros seres humanos.**

²⁷ Segundo o *Manual do professor* o *Roteiro de estudos* “[...] é composto de quatro seções que trabalham as diferentes habilidades e competências relacionadas ao ensino-aprendizagem de História”. (VAINFAS, 2015, p. 524).

O *Caderno de Apoio Pedagógico* apresenta como um dos objetivos do capítulo: “[...] estudar as diferentes visões (científica, religiosa e mitológica) sobre a origem do planeta” (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 247), propondo inicialmente:

A discussão sobre a origem do Universo e do ser humano deve ser trabalhada na vertente do criacionismo – examinando-se as cosmogonias (qualquer teoria, narrativa ou mito sobre a origem do Universo) de diversos povos – e das transformações culturais, de caráter científico. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 247).

Para tanto, o Capítulo 2, *A História antes da escrita: os primeiros seres humanos*, inicia explicando o que são mitos e lendas, e como são transmitidos por meio da oralidade. As autoras definem que os mitos e lendas, em geral, apresentam uma visão criacionista, que seria a crença “[...] de que todas as coisas foram criadas por um ser superior”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 29).

No subtítulo *Mitos de criação* há um parágrafo explicando a versão da *Bíblia* para a criação do ser humano. A qual é contextualizada com a ajuda do afresco *A criação de Adão*, de Michelangelo, que é apresentado no texto com a seguinte frase: “Repare como o artista retratou fielmente, e em detalhe, os corpos representados”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 29). Na página seguinte há uma imagem reproduzindo a obra e quatro perguntas sobre os personagens e a relação entre a pintura e o que está descrito na *Bíblia* sobre a criação do ser humano. Segundo as orientações presentes nessa página “[...] o intuito aqui não é o conhecimento bíblico, mas desenvolver nos alunos um olhar mais atento, contemplativo”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 30).

Abaixo da imagem e das questões, com o subtítulo *O que a ciência ensina*, há quatro afirmações sobre o conhecimento científico em relação à origem do ser humano. São mencionados conceitos como primatas, hominídeos, capacidade de adaptação e evolução fisiológica. Entretanto, as autoras não aprofundam os conceitos e também não mencionam a importância de Darwin e suas pesquisas nesse campo. Não há imagens, nem exercícios sobre esse conteúdo.

Na página seguinte, com a seção *Leitura em dia*²⁸ é apresentado o mito chinês sobre a criação do mundo, juntamente com o desenho de um idoso chinês segurando o ovo cósmico que originou a vida na lenda. Há três perguntas visando à

²⁸ De acordo com o *Caderno de Apoio Pedagógico* “Sabendo da importância do desenvolvimento da capacidade de leitura e da percepção crítica sobre o que se lê para a formação integral dos alunos, esta coleção traz uma quantidade expressiva de textos citados”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 219).

interpretação do mito e uma atividade propondo que os alunos troquem ideias com os colegas sobre a existência de outros mitos ou lendas que expliquem a criação do mundo. Sobre essa atividade há a seguinte observação no *Caderno de Apoio Pedagógico*:

Embora os mitos não sejam fatos históricos propriamente ditos, cabe chamar atenção para o fato de que eles também são importantes para o estudo da História, pois, por meio deles, um historiador pode aprender mais a respeito da cultura que produziu essas narrativas. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 247).

As duas páginas seguintes são as últimas diretamente relacionadas ao tema nesse capítulo, com o subtítulo *O passo a passo da evolução humana*. Nelas, é apresentado um infográfico com alguns dos principais ancestrais do ser humano, uma imagem representativa da espécie e de seu crânio, bem como algumas de suas principais características. As espécies apresentadas são: *Australopithecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens* e *Homo sapiens* moderno. Apesar de não fazerem menção direta ao Evolucionismo, no restante do livro, nessa parte as autoras utilizam essa nomenclatura, sem explicá-la previamente, afirmando:

Embora a teoria apresentada neste infográfico tenha sido cientificamente comprovada, a cada novo fóssil descoberto, sempre será possível revisar aspectos dessa teoria evolucionista e reinterpretar o que já se sabia (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 33).

Abaixo do infográfico há dois exercícios sobre as características das espécies de homínídeos apontadas e um questionando: “Em sua opinião, para que servem os mitos da origem do ser humano?”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 33). Sobre essa questão, nas orientações destinadas aos professores presentes na página, há o seguinte apontamento:

Os alunos devem perceber que esta é uma questão que instiga diversos povos e que os mitos servem para suprir essa necessidade de saber a origem do ser humano. Por meio dos mitos, podemos saber em que determinado povo acreditava, quais eram seus valores, etc. independentemente de possuir ou não uma verdade factual, o mito sempre carrega um significado real, mesmo que a linguagem utilizada seja simbólica. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 33).

O restante do parágrafo dedica-se à vida humana na Pré-História, não havendo mais referências diretas ao assunto analisado, no texto ou nos demais exercícios.

Sumário sintético: (320 páginas). Unidade I – História, Cultura e Patrimônio: História e fontes históricas. Cultura, patrimônio e tempo. **II – O legado dos nossos antepassados: os primeiros povoadores da Terra.**

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017), em seu documento sobre as coleções mais distribuídas do PNLD de 2017 (Anos Finais do Ensino Fundamental)²⁹, essa foi a coleção mais vendida de todas as quatorze coleções adquiridas pelo PNLD 2017. Foram 3.387.161 exemplares no total, sendo 923.792 livros do aluno de 6º ano e 19.274 manuais dos professores referentes ao mesmo nível de ensino. Esses dados demonstram o impacto das obras analisadas, especialmente dessa coleção, que foi utilizada por um número expressivo de alunos em todo o país.

Dentre os objetivos propostos pelo autor para a Unidade 2 intitulada *O legado dos nossos antepassados* estão: “Apresentar o criacionismo e sua versão atual e trabalhar o evolucionismo e o conceito de seleção natural”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 391). O Capítulo 3, *Os primeiros povoadores da Terra*, inicia com a imagem da capa de um almanaque criado por Maurício de Sousa; com o personagem Piteco e outros personagens representando homens das cavernas, junto com três dinossauros. Abaixo, encontram-se algumas perguntas sobre os personagens apresentados na imagem.

Na página seguinte encontra-se o subtítulo *Sobre a origem do ser humano*, em que é apresentado inicialmente o item *O criacionismo*. Nesse item, o autor apresenta a versão criacionista presente na *Bíblia*, com um trecho do livro *Gênesis* sobre a criação do homem e da mulher. Abaixo, encontra-se uma fotografia do Museu Criacionista, na cidade de Petersburg nos Estados Unidos.

Na página seguinte, o autor menciona que o Criacionismo possui um grande número de seguidores, ressaltando:

Há, inclusive, grupos de estudiosos, os criacionistas bíblicos modernos, que têm se esforçado para demonstrar, com base na ciência, a existência de um Criador do Universo e da vida. No Brasil, há também um número grande de escolas e organizações criacionistas, por exemplo, a Sociedade Criacionista Brasileira. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 52).

²⁹ Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Na mesma página, encontram-se seis itens esclarecendo o que defendem os criacionistas bíblicos modernos, mencionando que a criação teria ocorrido em seis dias, entre 6 e 10 mil anos atrás, bem como a existência do dilúvio. A página é ilustrada por uma fotografia da fachada do Colégio Batista Brasileiro em São Paulo.

O item seguinte, *O evolucionismo*, inicia com uma frase afirmando que essa é “[...] a teoria mais aceita atualmente para a explicação da origem dos seres humanos”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 53). Na mesma página o autor apresenta Charles Darwin e o princípio da seleção natural, usando como exemplo os ursos-polares e as características físicas que garantem sua sobrevivência no Ártico. Há na página duas ilustrações: a foto de uma estátua de mármore representando Charles Darwin e a fotografia de dois ursos-polares.

Na página seguinte, são mencionadas espécies menos adaptadas, que por essa razão não teriam sobrevivido, como os mamutes e as preguiças-gigantes. Na mesma página encontra-se a fotografia do esqueleto de uma preguiça-gigante e uma ilustração representando a preguiça-gigante sendo caçada por homens das cavernas.

No próximo subtítulo, *Os primeiros hominídeos*, o autor conceitua a ordem dos primatas e apresenta o surgimento do gênero *Homo*. Na seção *Para saber mais*³⁰ há o aprofundamento na temática dos fósseis. Ali, encontram-se quatro fotografias de fósseis de partes diferentes do corpo e ao lado são identificadas, de acordo com as informações que podem fornecer. Todos os fósseis referem-se ao gênero *Homo*.

Na página seguinte encontra-se uma tabela com espécies de hominídeos do gênero *Homo*, contendo as seguintes informações: espécie de hominídeos do gênero *Homo* com a datação, modo de vida e volume do crânio, juntamente com um desenho do crânio e do cérebro. As espécies abordadas na tabela são: *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens neanderthalensis* e *Homo sapiens sapiens*.

Na página seguinte, o autor aborda as habilidades do *Homo sapiens sapiens* que teriam garantido sua sobrevivência, como: costurar; esculpir; desenhar e dedilhar. Há duas fotografias ilustrando essa página: a primeira de uma artesã produzindo uma blusa de crochê e outra de um adolescente tocando violão. Em

³⁰ Segundo os *Materiais de apoio ao professor* essa seção é utilizada: “[...] quando o objetivo é alargar ou detalhar um assunto derivado do tema principal que possa interessar ao aluno”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 367).

seguida, encontra-se a seguinte informação: “Muitos livros apresentam esquemas que dão a impressão de que a evolução do ser humano teria ocorrido de forma linear. Não foi isso, porém, o que aconteceu; cada espécie de hominídeo tem sua história”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 57).

No restante do capítulo são trabalhados temas relacionados aos períodos da Pré-História. Na seção *Retomando*³¹, nas atividades presentes no final do capítulo, há um exercício solicitando que os alunos escrevam o significado de Criacionismo e de Evolucionismo e criem frases aplicando cada um dos conceitos. Na seção *Leitura e escrita em História*, na parte *Vozes do passado*³², encontra-se um mito tupi-guarani sobre a origem do mundo e do ser humano, ilustrado por um desenho do criador; do primeiro ser humano; de animais e vegetais. Os exercícios são de interpretação do texto e a primeira pergunta é se há relação entre esse mito e o relato da *Bíblia*.

Nos exercícios da seção *Cruzando fontes*³³ encontra-se a seguinte informação: “A seguir, você conhecerá os argumentos de dois autores: um defende o criacionismo e outro, o evolucionismo”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 71). O texto sobre o Criacionismo é do presidente da Sociedade Criacionista Brasileira e o texto sobre Evolucionismo é de autoria do médico Drauzio Varella. Os exercícios propostos após a leitura dos textos pedem que os alunos identifiquem os autores dos textos e o que eles defendem. A seguir, encontra-se a pergunta: “Qual dos dois textos você considera mais convincente?” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 73) e uma atividade em grupo propondo que os alunos respondam se é possível conciliar as ideias das duas explicações.

Jornadas.hist – História, 6º ano/Silvia Panazzo, Maria Luísa Vaz. – 4. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

Sumário sintético: (256 páginas). Unidade I – Conhecer o passado: O que a História nos conta. Como interpretar a História. **II – Origens da Terra e das culturas humanas: Origem da Terra e das espécies.**

³¹ Segundo os *Materiais de apoio ao professor*: “[...] as questões dessa seção visam retomar e organizar o estudo do tema abordado”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 367).

³² Segundo os *Materiais de apoio ao professor* essa seção: “[...] dá voz aos sujeitos históricos que viveram as experiências sociais de outros tempos e espaços”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 368).

³³ Segundo os *Materiais de apoio ao professor*: “As questões desta seção se utilizam de diferentes tipos de fontes históricas visando introduzir o alunado no modo de construção do conhecimento histórico; lembre-se aqui que a crítica e cruzamento das fontes é um procedimento inerente ao ofício do historiador”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 369).

As páginas de abertura da Unidade 2 *Origens da Terra e das culturas humanas* são ilustradas por duas figuras, uma representando o cotidiano do *Homo neanderthalenses* e outra representando o cotidiano dos seres humanos no Paleolítico. Há também um *box* com a seguinte informação: “Nesta unidade você vai saber mais sobre... as origens da Terra, as primeiras sociedades humanas, teorias criacionistas e evolucionistas”. (PANAZZO; VAZ, 2015, p. 35). As páginas de abertura também propõem algumas questões sobre como teria sido a origem do Universo e do ser humano.

Na página de abertura do Capítulo 3, *Origem da Terra e das espécies*, as autoras repetem as perguntas sobre a origem do Universo, da Terra e do ser humano, para fazer uma diferenciação entre as explicações mitológicas e as científicas. A página é ilustrada por uma representação feita pelos egípcios para a criação do mundo.

Na página seguinte encontra-se o subtítulo *Origem da Terra* em que são apresentadas explicações sobre a origem da Terra e dos seres vivos. Após definir mitologia, as autoras apresentam brevemente quatro mitos diferentes: um mito chinês; o mito dos incas, maias e astecas; um mito de indígenas brasileiros e um mito de povos africanos. A página é ilustrada com o *yin* e *yang* chinês, mencionado no texto. No final da página encontra-se a seguinte orientação aos professores: “Estimular os alunos a contar eventuais explicações científicas e mitológicas que conheçam e pedir que as comparem”. (PANAZZO; VAZ, 2015, p. 37). Há ainda na mesma página a sugestão, aos alunos, de dois livros sobre mitologia em geral e mitologia africana.

As duas páginas seguintes, intituladas *Big bang: uma explosão criadora*, estão divididas em seis imagens. Abaixo de cada imagem está a informação sobre uma etapa dessa explosão, culminando com as primeiras formas de vida existentes evoluindo até os anfíbios; répteis; aves e por fim, mamíferos. Na página seguinte encontra-se a seção *Saiba mais*³⁴, com um texto sobre a tentativa de alguns pesquisadores de recriar o *Big Bang* em escala menor, em um laboratório. Abaixo encontram-se quatro exercícios de interpretação do texto.

³⁴ De acordo com o *Manual do professor* essa seção compõe-se por: “[...] textos complementares que aprofundam um assunto. Muitas vezes acompanhados de atividades, visando desenvolver habilidades de leitura”. (PANAZZO; VAZ, 2015, p. 8).

No subtítulo seguinte, *Origem do ser humano*, o primeiro item trata de *Mitos sobre a origem do ser humano*. Nele, as autoras apresentam outros mitos sobre a criação do ser humano como o dos tihuanacos, da América do Sul; um mito da Indochina; o mito africano dos iorubás e por fim o mito dos cristãos, presente na *Bíblia*. O Criacionismo é definido da seguinte maneira:

As explicações mitológicas influenciaram as tradições e os costumes de muitos povos. Nelas os seres humanos teriam sido criados com a mesma aparência de hoje, sem passar por transformações ao longo do tempo. Tais explicações também são chamadas de criacionistas. (PANAZZO; VAZ, 2015, p. 41).

Ou seja, para as autoras todos os mitos apresentados nesta seção podem ser considerados criacionistas. Elas não reservam um espaço especial ao Criacionismo cristão, nem o contrapõem diretamente à visão científica. A página é ilustrada por uma imagem da obra *A criação de Adão*, de Michelangelo.

Por fim, com a página intitulada *Teorias científicas sobre a origem do ser humano*, as autoras apresentam informações sobre as viagens de Darwin e suas explicações para a origem do ser humano. O conceito de Evolucionismo não é explorado, nem a existência de outros ancestrais do ser humano. Abaixo do texto encontra-se um *box* com uma foto de Charles Darwin e uma frase mencionando a resistência da sociedade às suas ideias, que desafiavam as crenças religiosas do Criacionismo.

Nos exercícios propostos, ao final do capítulo, há duas perguntas sobre o *Big Bang* e outros quatro exercícios ligados ao tema analisado. No primeiro deles, os alunos devem diferenciar as explicações mitológicas das explicações científicas sobre a origem do ser humano. Dois exercícios relacionam-se diretamente a Darwin: um questionando os continentes percorridos por ele em suas viagens, e outro questionando o fato de o Evolucionismo não estar comprovado. O último exercício, relacionado ao tema, apresenta um questionamento sobre a possível origem do ser humano ter ocorrido no continente africano.

Integralis História 6º ano/Aparecida Pontes, Célia Cerqueira, Pedro Santiago. – 1. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

Sumário sintético: (216 páginas). **Unidade I – A Formação da Humanidade: Nossas origens.**

Nas páginas de abertura da unidade 1, *A formação da humanidade*, encontra-se uma imagem do crânio e uma reconstituição do fóssil conhecido como Luzia, encontrado em Minas Gerais. O texto trata de importância da descoberta desse fóssil e apresenta questões como: “De onde viemos? Qual é o sentido da existência humana?”. (PONTES; CERQUEIRA; SANTIAGO, 2015, p. 21). No *box Converse com os colegas*, os autores propõem algumas questões para serem debatidas pelos alunos, como: “Por que o estudo das origens do ser humano é trabalhoso e polêmico? Conte a um colega o que você sabe a respeito dos estudos sobre as origens da humanidade e como aprendeu sobre o assunto.” (PONTES; CERQUEIRA; SANTIAGO, 2015, p. 21).

Na primeira página do Capítulo 1, *Nossas origens*, os autores iniciam uma reflexão sobre a origem do ser humano, seus ancestrais e sua forma de vida. A página é ilustrada por uma fotografia de pessoas caminhando no Parque Ibirapuera em São Paulo. Abaixo há dois exercícios propostos: “De que modo você acredita que são obtidas as informações sobre nossos mais antigos ancestrais?” e “Quais são as possíveis dificuldades encontradas pelos estudiosos para obter informações de nossos ancestrais?”. (PONTES; CERQUEIRA; SANTIAGO, 2015, p. 22).

Na página seguinte, com o subtítulo *Em busca das origens*, os autores destacam a importância dos sítios arqueológicos e de diversos profissionais que recuperam e analisam as informações encontradas. Na página seguinte, com o subtítulo *Partindo da África*, os autores tratam de informações “[...] segundo as teorias evolutivas” (PONTES; CERQUEIRA; SANTIAGO, 2015, p. 24) sobre o surgimento da família dos homínídeos no continente africano. São mencionados alguns fósseis de diferentes espécies encontrados, até o surgimento do gênero *Homo*. Sobre esse assunto, há uma página com um organograma apresentando espécies de primatas e de homínídeos datadas, cada uma com um desenho representando seu crânio. Nos exercícios, os alunos devem destacar a época em que surgiram os *Australopithecus* e o gênero *Homo*. A seguir há o seguinte questionamento: “Hoje, qual(ais) é(são) a(s) espécie(s) de homínídeo(s) existente(s) no mundo?”. (PONTES; CERQUEIRA; SANTIAGO, 2015, p. 30). As demais páginas do capítulo tratam da forma de vida dos primeiros seres humanos durante a Pré-História.

Após a descrição detalhada dos conteúdos dos textos; imagens; exercícios e orientações destinadas aos professores, sobre os capítulos referentes à origem do

ser humano dos treze livros que compõem o material de pesquisa do estudo, iniciei a análise agrupando ideias que recorrentemente estavam presentes nos materiais. Ao examinar o conteúdo dos livros foi possível constatar diversas semelhanças entre as abordagens de seus autores, que permitiram formular algumas interpretações.

Foi possível constatar que os autores dão bastante destaque ao tema da origem do ser humano em seus livros, destinando uma quantidade considerável de páginas com textos; exercícios e imagens que contemplam essa temática. Alguns autores reservam até um capítulo especialmente para tratar desse tema. Entretanto, na maioria dos livros, o tema é apresentado juntamente com os períodos da Pré-História, Paleolítico e Neolítico e a forma de vida dos primeiros seres humanos.

O destaque dado ao tema, provavelmente, se deve às diferentes formas possíveis de abordá-lo, bem como as polêmicas que podem surgir ao tratar de conteúdos que possuem relação com a religiosidade. Alguns autores incluem essa reflexão em suas orientações destinadas aos professores, como no livro *Historiar*, por exemplo, em que os autores afirmam que a origem do ser humano: “[...] trata-se de uma questão polêmica e, na maioria das vezes, com forte teor religioso”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 310).

Além disso, ressalto que o conteúdo é de fundamental importância nas aulas de História, apesar de ser um conteúdo interdisciplinar diretamente ligado à Biologia, pois é a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que os alunos passam a reconhecer a História como ciência, que se baseia em métodos e técnicas específicas. Para tanto, precisam compreender que a História se inicia com o surgimento do ser humano e de sua apropriação do ambiente, de sua cultura e modo de vida.

O primeiro resultado da análise se refere ao modo como os autores introduzem o tema da origem do ser humano em seus livros. Em onze dos treze livros analisados podemos encontrar perguntas e exercícios direcionados aos alunos, sugerindo que eles pesquisem outras explicações sobre a origem do ser humano. Muitos dos livros iniciam o capítulo ou unidade com essa proposta, como o *História para nosso tempo*, que propõe aos alunos o questionamento: “Dentre as explicações que procuram esclarecer a origem dos seres humanos, quais você conhece? Qual você considera a mais adequada? E os seus colegas, conhecem algumas dessas explicações?”. (BERUTTI, 2015, p. 62).

Nos livros em que esse tipo de questionamento não é o ponto de partida da unidade, ele está presente em exercícios ou nas orientações destinadas aos professores. No livro *Piatã*, por exemplo, as autoras propõem a seguinte atividade, após explicarem sobre os mitos de criação e o Evolucionismo: “Você conhece alguma lenda ou mito que explique a criação do mundo? Troque ideias com os colegas”. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 31). No livro *Projeto Teláris*, por exemplo, os autores orientam que caso algum aluno exponha concepções religiosas sobre o tema, os professores devem aproveitar a oportunidade para trabalhar com a diversidade de explicações para o surgimento do ser humano e do mundo. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015).

Ao observar a recorrência desse tipo de atividade, na qual o aluno é incitado a pesquisar sobre diferentes explicações sobre a origem do ser humano, é possível pensar que por se tratar de uma temática delicada, no que diz respeito às diferentes crenças e religiões, a proposta presente nos livros visaria a isentar os autores da possibilidade de serem criticados, por incluírem determinada explicação religiosa. Indo ao encontro do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017³⁵, documento oficial do MEC, que estabelece dentre os critérios avaliativos eliminatórios, obras que “[...] fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público”. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 42).

Assim, ao partirem das concepções prévias dos alunos sobre o assunto, os professores podem trabalhar com as suas diferentes crenças, sem gerar um embate entre suas explicações religiosas. Indo ao encontro dessa hipótese, constatei que em seis dos livros examinados, o Criacionismo cristão não é abordado diretamente por seus autores, possivelmente como uma preocupação de respeitar o caráter laico e autônomo do ensino público, exigido pela Constituição Brasileira de 1988.

Essa possível explicação para tal posicionamento, por parte dos autores, suscita outro questionamento: Por que, então, a maioria dos autores inclui a explicação do Criacionismo conforme descrito na *Bíblia*? Visto que, apenas um dos livros trata da concepção de origem do ser humano presente no *Alcorão*, todos os demais utilizam a descrição presente no livro *Gênesis* da *Bíblia*. Uma possível resposta está nos próprios materiais didáticos. De acordo com as orientações sobre

³⁵ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

as explicações existentes acerca da origem do ser humano, destinadas aos professores do livro *Vontade de Saber*: “Um das mais conhecidas dessas explicações é a que se encontra na *Bíblia*”. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 344).

Ou seja, o Criacionismo baseado no livro *Gênesis* da *Bíblia* está presente na maioria dos livros didáticos por ser uma das explicações religiosas mais conhecidas. Ou ainda, conforme está destacado no livro *Projeto Araribá* essa seria: “[...] a visão criacionista com maior número de defensores na sociedade atual”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 39). Apesar de apresentarem essa justificativa, os autores utilizam essa informação sem apresentar dados estatísticos, nem explicitando se levam em conta especificamente o contexto do Brasil ou outro contexto. Cabe ressaltar que essa justificativa também é utilizada nos PLs que visam incluir o Criacionismo no currículo escolar, conforme apresentado anteriormente no Capítulo 2.

A escolha por parte dos autores de incluir ou não outras explicações para o surgimento do ser humano também fez parte da análise. Ao examinar os livros, foi possível constatar que, de maneira geral, eles dedicam mais espaço com textos; exercícios; imagens e orientações aos professores, destinado aos conteúdos relacionados ao Evolucionismo. A hipótese para que isso ocorra pode ter duas razões, não excludentes. A primeira delas se deve ao fato de essa explicação ser mais difícil de ser assimilada pelos alunos, nessa faixa etária, conforme destacado por Braick (2015, p. 260), nas orientações destinadas aos professores:

A evolução humana é um tema difícil para crianças que estão entrando na puberdade, por ser um fenômeno que se estendeu por milhões de anos, tempo demasiadamente longo para ser apreendido nessa fase de desenvolvimento.

Ao reservarem um espaço maior para discorrer sobre o Evolucionismo, os autores buscam esclarecer questões relacionadas à evolução humana, apresentando de forma detalhada, por exemplo, os ancestrais do ser humano. Há também diversas propostas de exercícios visando à compreensão desse processo de ancestralidade e imagens de árvores representando o processo evolutivo, com informações sobre as espécies anteriores ao *Homo sapiens sapiens*.

Uma segunda razão, que poderia explicar a presença mais contundente do Evolucionismo nos livros de História do 6º ano do Ensino Fundamental (vale frisar, não da área da Biologia), se refere a uma possível atitude de resistência da instituição escolar — expressa pelos livros didáticos por ela utilizados. Essa

resistência se oporia aos constantes movimentos, de diferentes denominações religiosas, que pressionam por destruir a laicidade da escola pública brasileira, como exemplificado no Capítulo 2 desta Dissertação.

Nove dos treze livros analisados, além do Evolucionismo e do Criacionismo, apresentam outras explicações para o surgimento do ser humano. Entretanto, tais explicações são abordadas pelos autores como curiosidades, usualmente em uma seção separada, sob a forma de exercícios, ou estão presentes apenas nas orientações destinadas aos professores, como sugestão de atividade complementar. Os mitos apresentados nesses livros são, em sua grande maioria, mitos relacionados aos indígenas brasileiros ou africanos.

Considero que essa escolha por parte dos autores esteja relacionada com as mudanças implementadas pelas leis destinadas a incluir esses conteúdos no currículo escolar, “[...] em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” conforme texto da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), de 9 de janeiro de 2003. Essa lei instituiu os conteúdos referentes à História da África e dos Africanos e à História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do país. Já a lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), de 10 de março de 2008, estabeleceu no mesmo âmbito, “[...] o ensino da História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas”. Ambas as leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Essas leis implicaram mudanças nos cursos de formação dos professores, com a inclusão de disciplinas que tratam desses temas no Ensino Superior, bem como alterações nos materiais didáticos.

No edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 40) consta, entre os princípios gerais para a avaliação de obras didáticas, o seguinte critério:

[...] promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural.

Assim, ao abordar os mitos indígenas e africanos, nos livros, os autores evidenciam sua preocupação em adequar-se às leis e ao edital do PNLD proposto pelo MEC.

Entretanto, os livros que abordam esses e outros mitos não são a maioria, constatação que me levou a concluir que a História ainda trabalha com conteúdos hegemônicos: o Evolucionismo, por se tratar da explicação mais aceita pela ciência e o Criacionismo, por ser o aceito pela religião oficialmente mais praticada no país. Possivelmente, isso possa explicar o motivo pelo qual fique reduzido, nos livros, o debate sobre outros mitos, levando em conta, inclusive, os conteúdos que são trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental sobre as civilizações e povos da Antiguidade no mundo.

Dentro da temática da História da África, também foi possível constatar que em apenas oito livros é enfatizada a questão do surgimento do ser humano ter ocorrido no continente africano, apesar de os vestígios arqueológicos mais antigos dos ancestrais do ser humano terem sido encontrados naquele continente. Nesses livros, a temática é apresentada por meio de mapas e exercícios, destacando a África como “berço da humanidade”.

Outra proposta sugerida em cinco livros examinados contempla a questão da interdisciplinaridade. Nestes livros, podemos encontrar como sugestão aos professores ou aos alunos que a origem do ser humano seja trabalhada juntamente com o componente curricular de Ciências. Mesmo que em algumas dessas obras não tenha sido usada a expressão interdisciplinaridade, o sentido ali encontrado converge com o significado atribuído à mesma por Veiga-Neto (2010, p. 12), que “[...] inclui qualquer nível de aproximação, conexão e fusão entre diferentes disciplinas”. Essa aproximação proposta pelos autores, possivelmente, se deve também à complexidade do tema, que é considerado central para a área da Biologia. Portanto, os professores de Ciências poderiam contribuir com o entendimento do Evolucionismo. Conforme destacado no livro *Projeto Araribá*: “[...] também poderá ser trabalhado em conjunto com a disciplina de ciências, que ajudará os alunos a investigar mais a fundo a teoria de Darwin”. (APOLINÁRIO, 2014, p. 286).

Outra constatação que considere importante, ao analisar o material didático foi em relação ao Evolucionismo e às críticas destinadas a essa explicação. Dois dos livros analisados não mencionam Charles Darwin ao introduzir o Evolucionismo, e apenas cinco deles mencionam as críticas dirigidas às suas ideias, na época de sua formulação e atualmente. Ou seja, poucos autores mencionam o impacto gerado pela publicação da *Origem das Espécies* (DARWIN, 2003), incluindo as charges publicadas na época. Essas charges estão presentes em três dos livros examinados,

para esclarecer o equívoco de que o ser humano descende dos macacos, interpretação erroneamente atribuída ao Evolucionismo.

O Evolucionismo é apresentado, na maioria dos livros, como “a teoria mais aceita” por ser científica, devido à valorização que é dada à ciência desde a Modernidade. Isso implicaria na problematização em relação às suas críticas ou lacunas. O livro *Projeto Apoema*, por exemplo, destaca que “[...] assim como acontece com todas as teorias, não há consenso a respeito dessa explicação”. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p.30). No livro *Historiar*, seus autores também alertam que “[...] na construção desse conhecimento não há respostas definitivas para todas as questões. É um conhecimento com diversas lacunas, em constante elaboração”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 49).

Esse ponto também leva a problematizar outra questão observada na análise do material, que diz respeito ao embate ciência *versus* religião que, de maneira geral, é enfatizado pelos autores. Apenas quatro livros incluem informações que não reforçam esse embate, como, por exemplo, a informação contida nas orientações aos professores do *História para nosso tempo* sobre um exercício: “A questão-problema propõe uma possibilidade de entendimento do evolucionismo e do criacionismo como teorias paralelas, que não se contradizem”. (BERUTTI, 2015, p. 334). Braick (2015) também propõe essa reflexão ao afirmar que: “Ao trabalhar este conteúdo com a turma, deixe claro que a explicação científica e a religiosa são de natureza diferente”. (BRAICK, 2015, p. 259). Entretanto, esse tipo de reflexão só aparece nas orientações destinadas aos professores e não nos textos destinados aos alunos.

Ao privilegiar o Evolucionismo nos textos e exercícios, os autores e, consequentemente os professores, dão a ideia de que essa explicação é a mais correta. Ao afirmar que o Evolucionismo é provado cientificamente é possível que os alunos sejam capturados pela lógica positivista que visa estabelecer fronteiras rígidas entre “[...] o que é ciência e o que é religião”. (BRAICK, 2015, p. 259). Esse embate não deveria ser promovido, especialmente nas aulas de História e, em se tratando de um tema delicado, em que as discussões entre qual explicação para a origem do ser humano está “certa” ou “errada”, não devem ser encorajadas, conforme destacado no livro *Projeto Teláris*: “[...] para a História não se trata de estabelecer qual seria a melhor dentre essas explicações e sim de cultivar o respeito por todas”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2015, p. 293).

De maneira geral, a descrição e análise do material demonstrou que a origem do ser humano é um tema importante nos livros didáticos analisados, devido ao destaque dado pelos autores ao assunto. Além disso, a descrição e a análise do material possibilitaram concluir que por envolver a religiosidade o tema ainda é bastante polêmico, o que resulta nas abordagens adotadas pelos autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das reflexões realizadas no Capítulo 2, importante de se retomar, é sobre a função da escola. Esse debate se tornou fundamental na construção desta Dissertação, na medida em que possibilitou compreender melhor o universo em que este trabalho se insere. Isso, possivelmente, se deve ao fato de esta pesquisa estar relacionada ao PNLD, um programa governamental que se destina às escolas públicas de todo o país.

A realização desta pesquisa possibilitou expandir a visão acerca da função da escola, especialmente no que se refere à transmissão do conhecimento, ampliando seu papel social. Longe de reduzir esse papel a uma posição salvacionista, compreendo que a escola pública brasileira possui uma importante função, que vai além de apenas “ofertar tempo livre”, conforme proposto por Masschelein e Simons (2013, p. 26). Ela ainda é um espaço de construção da cidadania, possivelmente um dos únicos espaços onde o conhecimento produzido pela tecnociência pode ser transmitido às novas gerações, influenciando diretamente suas vidas.

Silvia Grinberg (2015) realiza uma importante reflexão sobre o papel da escola e dos professores, que são cada vez mais questionados e instigados a promover mudanças e apresentar resultados mais significativos: “Gestão por resultados, o diretor como gestor/*coach*, o docente como gestor da aprendizagem, a gestão institucional, curricular, da avaliação, dos sistemas educativos”¹. (GRINBERG, 2015, p. 25, tradução nossa). Essa pressão por mudanças faz com que diferentes setores da sociedade e diferentes organizações elaborem projetos e monitorem os resultados das escolas. Além disso, somos convocados a adequar a escola às novas necessidades da sociedade do conhecimento tornando imprescindível “[...] mudar a escola para adequá-la aos novos tempos”². (GRINBERG, 2015, p. 24, tradução nossa).

Por essa razão, consideramos importante também discutir o impacto da bancada religiosa e de setores mais conservadores da sociedade, na tentativa de interferir no currículo escolar, como um exemplo dos tensionamentos produzidos na escola, via pressões dirigidas à instituição. O cenário de crescimento de algumas

¹“Gestión por resultados, el directivo como gestor/*coach*, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos”.

² “[...] cambiar a la escuela para adecuarla a los nuevos tiempos”.

religiões e sua conseqüente participação mais ativa na política, evidenciou uma tentativa de cercear a liberdade dos professores, por meio de leis que obriguem o ensino de determinados conteúdos nas escolas, especialmente conteúdos relacionados ao Ensino Religioso confessional e o ao Criacionismo.

Acredito que a temática escolhida permita essa análise por se tratar do componente curricular de História, no qual diferentes abordagens sobre a origem do ser humano se tornam possíveis. Apesar disso, foi possível perceber pelo que analisamos nos livros que os autores, de maneira geral, evidenciam o Evolucionismo, raramente apresentando outras concepções, principalmente relacionadas aos povos da Idade Antiga, trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental. O Criacionismo é trabalhado de maneira secundária na maioria dos livros. Os autores que abordam outros mitos normalmente os apresentam como curiosidades, ou como sugestões, para que sejam trabalhados pelos professores.

Essa escolha, por parte dos autores, encoraja o embate entre ciência e religião. Além de grande parte dos autores privilegiarem o Evolucionismo, constatei uma tentativa em não considerarem a ciência como mito, separando-a, assim, dos demais. Essa abordagem pode ser problemática, por duas razões. A primeira delas é porque acaba não possibilitando que a ciência seja entendida como uma invenção da Modernidade, isto é, uma invenção de um determinado tempo histórico, no qual assumiu lugar privilegiado, e que, portanto, as implicações desse privilegiamento acabam não sendo problematizadas. A segunda razão é porque a invisibilidade de outros mitos pode impossibilitar um debate mais amplo sobre o tema relacionado a origem do ser humano, especialmente desconsiderando mitos de importantes sociedades estudadas, não favorecendo, assim, o contato com a diversidade cultural.

Apesar disso, levando em consideração o contexto analisado, concluo que essa escolha, por parte dos autores, em privilegiar uma concepção científica frente às concepções religiosas, pode ser pensada como uma atitude de resistência: a escola buscaria resistir às pressões externas que atuam, principalmente, por meio de projetos de lei, que visam introduzir conteúdos religiosos dentre aqueles a serem por ela transmitidos, e essa resistência estaria expressa nos livros didáticos.

A importância dos livros didáticos está relacionada às posições dos professores em relação a eles. Como tenho observado em minha atuação como professora, para diversos professores esse material serve como um guia, tanto para

definir os conteúdos programáticos do ano, como para planejar suas aulas e organizar o tempo de aula. Além disso, a falta de recursos nas escolas públicas faz com que o livro didático seja, na maioria das vezes, o único material que o professor dispõe para utilizar, tanto em aulas expositivas quanto em exercícios que propõe aos estudantes, sendo o definidor até mesmo da metodologia empregada. Conforme Machado (2008, p. 10):

[...] o livro didático vem sendo uma ferramenta útil ao permitir o uso do tempo necessário, muitas vezes disputado pelo dito 'conteúdo', para atividades práticas e lúdicas no ensino. Isso só é possível pelo fato de o livro já possuir o 'conteúdo' programático, liberando o professor de ter de copiar no quadro esse conteúdo, e permitindo que o tempo possa então ser melhor distribuído e dimensionado.

A grande importância dada por professores e alunos aos conteúdos presentes nos livros pode ser atribuída ao fato de que, em geral, esse material é produzido por especialistas, pessoas que são consideradas como “*experts*” e, portanto, com prestígio em sua área. No caso dos livros selecionados no PNLD de 2017, muitos deles são de autores e editoras reconhecidas como de qualidade, o que os confere ainda maior relevância, por parte daqueles que os utilizam. Além disso, conforme dados estatísticos fornecidos pelo FNDE sobre o PNLD 2017³, o número de livros adquiridos pelo programa é muito expressivo, impactando na prática de milhares de professores e alunos.

Outro documento que auxiliou a formulação dessa conclusão é o *Manifesto da Sociedade Brasileira de Genética*⁴ que apresenta posicionamento bastante crítico em relação ao Criacionismo. Segundo esse documento, o Criacionismo não é um conteúdo científico, e por isso não deve ser ensinado nas escolas:

A Sociedade Brasileira de Genética (SBG) vem a público comunicar que não existe qualquer respaldo científico para ideias criacionistas que vêm sendo divulgadas em escolas, universidades e meios de comunicação. O objetivo deste comunicado é esclarecer a sociedade brasileira e evitar prejuízos no médio e longo prazo ao ensino científico e à formação dos jovens no país. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE GENÉTICA, 2012, grifo do autor).

³ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso: 15 jan. 2018.

⁴ Disponível em: <<https://www.sbg.org.br/pt-br/noticias/ciencia-e-criacionismo>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

O Manifesto da SBG apresenta-se como forma de respaldar a posição de resistência da escola por meio da ciência. Considero que a posição dos autores em encorajar embates entre ciência e religião deva-se justamente a esse contexto, em que se torna necessário resistir a essas pressões e por isso visam colocar em descrédito as explicações consideradas por eles apenas como mitos.

Como reforçado pelo Manifesto, o papel da ciência seria de fundamental importância e por isso é destacado: “A Ciência contemporânea é a principal responsável por todo o desenvolvimento tecnológico e grande parte da revolução cultural que vive a sociedade mundial”. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE GENÉTICA, 2012). Além disso, no Manifesto é feito um alerta sobre os perigos do ensino de ideias como o Criacionismo:

Concluimos que, embora o criacionismo possa ser abordado como explicações não científicas em disciplinas de religião e de teologia, estas versões criacionistas não podem fazer parte do conteúdo ministrado por disciplinas científicas. Entendemos que o ensino científico de boa qualidade no Brasil e em outros países depende da compreensão da metodologia científica, de suas potencialidades e de suas limitações, além da discussão de evidências e dados experimentais. No entanto, interpretações e ideias pseudocientíficas (criacionismo, astrologia etc.) prejudicam seriamente o Ensino Científico de qualidade e o desenvolvimento do país. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE GENÉTICA, 2012)

Para concluir, gostaria de mencionar uma reflexão acerca das contribuições desta pesquisa para minha formação acadêmica e minha prática docente. Ao aprofundar-me nas questões legais que envolvem o ensino de determinados conteúdos, foi possível perceber, mais claramente, os tensionamentos a que a escola está submetida, frente a movimentos religiosos que hoje atuam organizadamente na esfera política do país. Ao conhecê-los, mais detalhadamente, percebemos, de modo mais crítico, a função social da escola na transmissão do conhecimento e, conseqüentemente, a importância de ampliar a discussão, iniciada nesta Dissertação, e que deve ser levada para outros espaços, de modo a fortalecer os processos de resistência da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fábio Py Murta de; REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Católicos Carismáticos e seus Projetos de Leis Parlamentares. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES JÚNIOR, Manuel Ribeiro de. **Religião, Política e Espaço Público no Brasil**: Discussões Teóricas e investigações empíricas. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.
- ALTERS, Brian. J. **Teaching Biological evolution in Higher Education**: methodological, religious and nonreligious issues. Canada: Jones and Bartlett Publishers, 2004.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (Org.). **Projeto Araribá**: história. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- ARTAGÃO JÚNIOR. **Projeto de lei da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná nº 594, de 2007**. Farão parte da grade curricular em acréscimo ao ensino científico já existente do evolucionismo na rede pública estadual de ensino, os ensinamentos básicos sobre Criacionismo. Disponível em: <http://www.artagaojunior.com.br/detalhe_projeto/lei-de-ensino-do-criacionismo-15>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- _____. **Projeto de lei da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná nº 30, de 2014**. Ficam inseridos na grade curricular da rede pública estadual de ensino, conteúdos sobre criacionismo.
- _____. **O Deputado**: perfil. Disponível em: <<http://www.artagaojunior.com.br/deputado>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**: história: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- AZEVEDO, Reinaldo. O IBGE e a religião – Cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2%. **Veja**, São Paulo, 29 jun. 2012. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>>. Acesso em: 14 mai. 2017.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy**. Policy Enactments in Secondary Schools. London, Routledge, 2012.
- BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**: 6º ano: ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2015.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BOLSONARO, Flavio. **Projeto de lei da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro nº 2974, de 2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BORGHOSSIAN, Bruno. Capital do Rio aprova ensino religioso. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 set. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,capital-do-rio-aprova-ensino-religioso,779707>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 de set. de 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CAMPOS, Jefferson. **Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 5336, de 2016**. Acrescenta um parágrafo 10 ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, para incluir a "Teoria da Criação" na base curricular do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085037>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

CAMPOS, Marcio Antonio. Criacionismo nas escolas estaduais: uma ideia no mínimo mal explicada. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 12 nov. 2014. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/tubo-de-ensaio/criacionismo-nas-escolas-estaduais-uma-ideia-no-minimo-mal-explicada/>>. Acesso em: 15. jan. 2016.

CHARGE Darwin. In.: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2016.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=635&tbm=isch&sa=1&ei=xHLkWpnDKMajwgTujlfIDQ&q=chage+darwin&oq=chage+darwin&gs_l=psy-ab.3..0i13k1l2j0i8i13i30k1.2185.4375.0.4494.6.6.0.0.0.262.624.0j2j1.3.0...0...1c.1.64.psy-ab..3.3.619...0i19k1j0i7i30i19k1j0i7i30k1.0.ddTsJH1rK0E>. Acesso em: 17 jul. 2016.

CHAVES, Sílvia Nogueira. **Evolução de ideias e ideias de Evolução:** a Evolução dos seres vivos na ótica de aluno e professor de Biologia do ensino secundário. 1993. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000065514>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CICILINNI, Graça Aparecida. **A Evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de Biologia no 2º grau:** análise da concepção de Evolução em livros didáticos. 1991. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000028780>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

COIMBRA, Roberta Lipp. **A influência da crença religiosa no processo de ensino de evolução biológica.** 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2007. Disponível em: <<http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/68/62>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

COTRIM, Gilberto.; RODRIGUES, Jaime. **Historiar:** 6. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRUZ, Daniel Nery da. A discussão filosófica da modernidade e da pós-modernidade. **Metavola** (Online), v.12, p. 19-37, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação.** Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**, no meio da seleção natural ou a luta pela existência na natureza. 1 vol. Porto Alegre: LELLO & IRMÃO, 2003. Disponível em: <<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DATAFOLHA: 59% dos brasileiros creem em evolução guiada por Deus. **Portal Terra**, 2 abr. 2010. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/datafolha-59-dos-brasileiros-creem-em-evolucao-guiada-por->

[deus.0a694bc92690b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html](https://www1.folha.uol.com.br/fo...deus.0a694bc92690b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. Polêmica sobre criacionismo chega às escolas do RJ. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 mai. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fo.../folha/dimenstein/cbn/comunidade_140504.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2015.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol (Org.). **A recepção do Darwinismo no Brasil**. Editora Fiocruz: Rio de Janeiro, 2003.

DORVILLÉ, Luís Fernando M.; TEIXEIRA, Pedro. O crescimento do Criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes. **Anais do XX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Águas de Lindóia, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0234-1.PDF>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 87-111.

ENGLER, Steven. Tipos de Criacionismos Cristãos. **Revista de Estudos da Religião**, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2007/t_engler.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FELICIANO, Marco Antônio. **Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 309, de 2011**. Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491602>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 8099, de 2014**. Ficam inseridos na grade curricular das Redes Pública e Privada de Ensino, conteúdos sobre Criacionismo. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=777616>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FELICIANO: se ensinam Darwin, que ensinem Moisés nas escolas. Entrevista com Deputado Marco Feliciano. **Portal Terra Educação**, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/se-ensinam-teoria-de-darwin-que-ensinem-a-de-moisés-diz-feliciano,4412f34424bcb85b6260806c66698d09ucigRCRD.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

FERREIRA, IZALCI LUCAS. **Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FREIRE-MAIA, Newton. **Ciência por dentro**. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do Livro: Dados estatísticos**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Programas do Livro: Edital PNLD 2017**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

GAZIR, Augusto. Escolas do Rio vão ensinar Criacionismo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 mai. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u11748.shtml>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GIUMBELLI; Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. **Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: Registros e Controvérsias**. Comunicações do ISER, Rio de Janeiro, v. 23, n. 60, 2004. Disponível em: <http://www.iser.org.br/site/arqantigo/files//comunicacoes_do_iser_60.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GOMES, Rodrigo. Maioria de autores de projetos baseados no Escola 'sem' Partido é ligada a igrejas. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 19 julho 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/maioria-dos-autores-de-projetos-baseados-no-escola-sem-partido-e-ligada-a-igrejas-8280.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GOULD, Stephen Jay. **Pilares do Tempo: ciência e religião na plenitude da vida**; tradução de F. Rangel. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 2002.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. São Paulo: Difel, 1992.

GRINBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 22-33, jan./abr. 2015.

HANSEN, Gilvan Luiz. **Modernidade, utopia e trabalho**. Londrina: CEFIL, 1999.

HEINZELMANN, Marta Regina. **Entre conceitos e preconceitos: o discurso de Pré-História nos livros didáticos de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980**. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Coordenadoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação (UDESC), Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDSC_b655c4dcdd47e76a470b4d9702140e39>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HELFT, Claude. **Explorando a mitologia de todo o mundo**. São Paulo: ARX, 2005.

IWASSO, Simone; GIRARDI, Giovana. Escolas adotam criacionismo em aulas de ciências. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 08 dez. 2008. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/geral.escolas-adotam-criacionismo-em-aulas-de-ciencias,290169>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n.4, p. 590-606, out./dez. 2017.

_____. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. p. 65-85.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEITE, Marcelo. Criacionismo no Mackenzie. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 nov. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe3011200805.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LIZCANO, Emmanuel. **Metáforas que nos piensan**. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero, 2006.

LOPES, Fernando Sales. Os Mitos da Criação na Cultura Chinesa. **Revista Macau**, Macau, 19 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistamacau.com/2015/08/19/os-mitos-da-criacao-na-cultura-chinesa/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MACHADO, Márcio Fraiberg. **Análise dos conceitos sobre a origem da vida nos livros didáticos do Ensino Médio, na disciplina de Biologia, de escolas públicas gaúchas**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemática) - Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2961/1/000401120-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MADEIRA, Andréia Porto Luiz. **Fé e evolução**: a influência de crenças religiosas sobre a criação do homem na aprendizagem da teoria da evolução com alunos do 3º ano do Ensino Médio. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2033#preview-link0>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MALTA, Magno Pereira. **Projeto de lei no Senado nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MARTINS, Elisa; FRANÇA, Valéria. Rosinha contra Darwin. **Revista Época**, São Paulo, 24 mai. 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT731549-1664-1,00.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 19-40.

_____. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. p. 41-63.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MILITANTES do Escola sem Partido estariam se inscrevendo em massa para avaliar livros didáticos. **Revista Fórum**, Santos, 8 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/militantes-do-escola-sem-partido-estariam-se-inscrevendo-em-massa-para-avaliar-livros-didaticos/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **Projeto Apoema história 6**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

MONKEN, Mario Hugo. Ensino inter-religioso na rede estadual é vetado no Rio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 mar. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403200431.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

MOURA, Fernanda Pereira de. “**Escola sem Partido**”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, Miguel. **Entrevista com Miguel Nagib**. Entrevistador: Danilo Gentili, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>>. Acesso em: 13 janeiro 2017.

NESPOR, Jan. **Tangled Up in School**. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

NOVELLO, Mario. Mitos Cosmogônicos I — O Mundo antes da criação (Egito Antigo). **Cosmos & Contexto**, Rio de Janeiro, 24 abr. 2013. Disponível em: <<https://cosmosecontexto.org.br/?s=cosmogonia>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

NUMBERS, Ronald L. **The creationists**: from scientific creationism to intelligent design (Expanded ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2006.

OLIVEIRA, Graciela da Silva. **Aceitação/Rejeição da Evolução Biológica**: atitudes de alunos da Educação Básica. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26022010-093911/pt-br.php>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

PANAZZO, Sílvia.; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist: História**, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**, 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (Org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA NETO, João de Araújo. Apropriação da Teoria da Evolução nos Livros Didáticos de História. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1357.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. 2015.

PERRIN, Fernando. Universidade Mackenzie de SP abre centro que questiona a evolução. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 mai. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/05/1882590-universidade-mackenzie-de-sp-abre-centro-que-questiona-a-evolucao.shtml>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

PINTO, Tânia Halley Oliveira; LIMA, Maria Emília Caixeta De Castro; MACHADO, Andréa Horta. **Evolução biológica e o ensino de biologia**: um olhar sobre Teses e Dissertações. VIII Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências, Campinas: 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienepec/resumos/R1467-1.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia; SANTIAGO, Pedro. **Integralis história 6º ano**. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PROCURADOR Miguel Nagib, criador do Escola sem Partido, diz que projeto da Câmara tem trecho “inaceitável”. **Justiça em Foco**, Brasília, 28 março 2017. Disponível em: <<http://www.justicaemfoco.com.br/desc-noticia.php?id=119852&nome=Procurador-Miguel-Nagib%2C-criador-do-Escola-sem-Partido%2C-diz-que-projeto-da-Camara-tem-trecho->>>. Acesso em: 13 abril 2017.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Sobre o Professores contra o Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://professorescontraescolasempartido.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **O projeto**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso: 10 jan. 2016.

RAZERA, Júlio César Castilho. **Ética em assuntos controvertidos no ensino de Ciências**: atitudes que configuram as controvérsias entre Evolucionismo e Criacionismo. 2000. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2000. Disponível em:

<http://www2.fc.unesp.br/gpec/documentospdf/Teses/DIS_MEST_RAZERA%20JULIO%20CESAR%20CASTILHO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RÊGO, Pedro. Relações entre mito e ciência. **Revista Antropológicas**, Porto, 1998. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/viewFile/1058/848>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Piatã**: história: 6º ano. Curitiba: Positivo, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/16b2986622cc9dff0325695f00652111?OpenDocument>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 3.1086, de 27 de março de 2002**. Regulamenta o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/rio_dec_31086.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RIZZOLO, Roelf Cruz. Ensino do criacionismo gera polêmica em São Paulo. **Folha da Região**, Araçatuba, 7 fev. 2009. Disponível em:

<<http://www.folhadaregiao.com.br/2.633/artigo-ensino-do-criacionismo-gera-pol%C3%AAmica-em-s%C3%A3o-paulo-1.108212>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SALLES, Diogo. **O Escola Sem Partido volta-se contra si mesmo**: estratégia de sobrevivência? Disponível em:

<<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2017/04/13/o-escola-sem-partido-se-volta-contrasi-mesmo-estrategia-de-sobrevivencia/>>. Acesso: 12 mai. 2017.

SANTOS, André Luiz. **Antropologia Cultural**: Cosmogonia — Mitos e Lendas da Criação do Mundo e do Homem. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

SARUP, Madan. **Na introductory guide to post-structuralism and postmodernism**. Athens: University of Georgia Press, 1993.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da. **A evolução biológica no ensino médio no Estado de São Paulo**: competências curriculares, orientações didáticas e indicadores de aprendizagem. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/909231>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; LOPES JÚNIOR, Jair. Análise documental da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de evolução (1990 – 2010): caracterização e proposições. **Investigação em Ensino de Ciências (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 505 – 521, 2013. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/issue/view/11>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **Análise do desenvolvimento de conceitos científicos sobre a teoria da evolução das espécies em alunos do ensino médio**. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2540?show=full>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GENÉTICA. **Manifesto da SBG sobre Ciência e Criacionismo**. Campinas, 2012. Disponível em: <<https://www.sbg.org.br/pt-br/noticias/ciencia-e-criacionismo>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DO DESIGN INTELIGENTE. **Conheça a TDI**. Disponível em: <<http://www.tdibrasil.com/conheca.php>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SOCIEDADE CRIACIONISTA BRASILEIRA. **A Sociedade**. Disponível em: <www.scb.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SOUZA, Carina Merheb de Azevedo. **A presença do Evolucionismo e do Criacionismo em disciplinas do Ensino Médio (Geografia, História e Biologia): um mapeamento de conteúdos na sala de aula sob a ótica dos professores**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000433553>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SYSBIBLI. **Gregório Mendel (1822-1844)**. Disponível em: <<http://sysbibli.unorp.br>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

TAVARES, Augusto. **A criação do homem nos mitos das origens**. Didaskalia VIII, 1978. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13654/1/V00801-035-053.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Criador do Escola sem Partido diz que projeto da Câmara tem trecho “inaceitável”. **Agência Brasil**, Brasília, mar. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/criador-do-escola-sem-partido-diz-que-projeto-da-camara-tem-trecho>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TORRESAN, Carla. **O Criacionismo e o Evolucionismo nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental séries finais**. Artigo não publicado, 2014.

_____. A origem do ser humano em livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental (PNLD 2014). **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa, 2017.

VAINFAS, Ronaldo [et. al.]. **História.doc, 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VEIGA- NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, p.103-126, 2003.

_____. Tensões disciplinares e Ensino Médio. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensinomedio-alfredo-veiga/file>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

WAIZBORT, Ricardo. Notas para uma aproximação entre o neodarwinismo e as ciências sociais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200005#back2>. Acesso em: 20 mar. 2017.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada após uma primeira leitura do material de pesquisa, com a qual foi possível perceber que, nos livros que comporiam o material de pesquisa (mencionados na Introdução), o Criacionismo e o Evolucionismo eram os mitos que, de modo hegemônico, eram apresentados. Isso fez com que eu limitasse a revisão de literatura a esses mitos. Para a realização da revisão, inicialmente selecionei trabalhos (artigos, dissertações e teses) que, de diferentes formas, se relacionassem a esses mitos, possibilitando a identificação do que já foi publicado anteriormente sobre os mesmos. Para tanto, utilizei os seguintes bancos de dados *online*:

- Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- Google Acadêmico e
- Scielo.

Em uma busca preliminar, utilizei os termos “Evolucionismo”, “Criacionismo”, “livros didáticos” e “Ensino Fundamental”. Com esses descritores foram encontrados 22.119 resultados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 198 resultados no Google Acadêmico e apenas 3 resultados no Scielo.

Após essa primeira busca, foi realizada outra, apenas com os termos “Evolucionismo” e “Criacionismo”, com a qual obtive um número menor e mais convergente de pesquisas, das quais foram selecionadas duas do portal da CAPES e cinco do Google Acadêmico, por serem as mais diretamente relacionadas à presente pesquisa. O pequeno número de trabalhos talvez esteja relacionado ao fato de a maioria das pesquisas encontradas tratarem do ensino da Evolução Biológica e suas concepções no Ensino Superior, principalmente na área da Biologia. Outras pesquisas analisavam as duas explicações sob a perspectiva da Sociologia ou da Teologia.

Os sete trabalhos que têm relação com o ensino-aprendizagem do Criacionismo e do Evolucionismo se concentram principalmente na área de Ciências e Biologia, pois poucos foram os estudos na área da História. O primeiro artigo analisado tem como título: *Análise documental da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de evolução (1990 – 2010): caracterização e proposições* (SILVA; LOPES JÚNIOR, 2013) (Texto 1), e foi de grande valia na seleção de outros trabalhos que pudessem ser relevantes para a revisão de literatura. Tendo por base

esse trabalho, foram selecionadas outras oito obras para analisar, totalizando quinze. Após selecionar os trabalhos que seriam analisados, construí um quadro para facilitar a análise, que se encontra abaixo. Os trabalhos foram lidos integralmente e estão numerados de 1 a 15 conforme segue abaixo:

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(ES)	ORIENTADOR	OBJETIVO(S)	MATERIAL EMPÍRICO	RESULTADOS
(1) ARTIGO (2013) Análise documental da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de evolução (1990 – 2010): caracterização e proposições.	UFRGS	Caio Samuel Franciscati da Silva Jair Lopes Junior		Traçar um panorama da produção acadêmica brasileira, representada por dissertações e teses, em Ensino da Evolução durante o período de 1990 a 2010.	Teses e Dissertações BDTD, CAPES e CEDOC.	Preponderância do número de Dissertações em relação ao número de Teses, concentração da produção na região Sudeste do Brasil (Estado de São Paulo), prevalência de investigações relativas às concepções prévias de alunos e docentes (Ensino Médio) e à formação de professores.
(2) ARTIGO (2009) Apropriação da Teoria da Evolução nos Livros Didáticos de História.	ANPUH	João de Araújo Pereira Neto		Compreender como a teoria darwinista está sendo apropriada e quais suas inserções na produção didática e identificar as atualizações e continuidades nos manuais escolares.	Livros didáticos de quatro coleções (séries finais do Ensino Fundamental).	A teoria da Evolução é apresentada de maneira secundária, quando o é. Os livros são caracterizados pelo conservadorismo e pela formalidade.
(3) DISSERTAÇÃO (2008) Análise dos conceitos sobre a origem da vida nos livros didáticos do Ensino Médio, na disciplina de Biologia, de escolas públicas gaúchas.	PUCRS	Márcio Fraiberg Machado	Prof. Dr. João Bernardes da Rocha Filho	Analisar a forma como as origens da vida são abordadas nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, nas escolas públicas gaúchas.	Coleta em escolas públicas gaúchas com mais de mil alunos, do livro utilizado para este fim.	Professores se limitam a seguir os livros didáticos que contemplam apenas o modelo positivista/materialista/evolutivo.
(4) ARTIGO (2015) O crescimento do Criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes.	X ENPEC	Luis Fernando M. Dorvillé Pedro Teixeira		Compreender as características do Criacionismo no Brasil e seus desenvolvimentos recentes bem como a sua influência no ensino de Ciências.	Projetos de leis, eventos e palestras criacionistas.	Avanço do Criacionismo e do <i>Design</i> Inteligente nos últimos anos no Brasil que os autores consideram uma séria ameaça ao ensino de Evolução de qualidade nas escolas, principalmente públicas.
(5) DISSERTAÇÃO (2007) A influência da crença religiosa no processo de ensino de evolução biológica.	ULBRA	Roberta Lipp Coimbra	Profa.Dra. Juliana da Silva	Traçar o perfil acadêmico e profissional de membros do corpo docente de Biologia que atuam em diferentes escolas de Novo Hamburgo. Determinar suas formações inicial e continuada, relacionando-as com estratégias e metodologias empregadas face às posturas assumidas pelas escolas sobre o assunto. Identificar as diferentes	Entrevistas com professores de Biologia do Ensino Médio.	Influência da crença religiosa dos professores em sua postura dentro de sala de aula. Diversos fatores complicadores para sua atuação em sala de aula e obstáculos presentes no cotidiano escolar.

				explicações e concepções que os professores manifestam em suas práticas em sala de aula, bem como pelas dificuldades inerentes ao ensino desse assunto.		
(6) DISSERTAÇÃO (2007) Fé e Evolução: a influência de crenças religiosas sobre a criação do homem na aprendizagem da teoria da evolução com alunos do 3º ano do Ensino Médio.	PUCSP	Andréia Porto Luiz Madeira	Prof. Dr. Eduardo Rodrigues da Cruz	Investigar a concepção, convicção e interpretação de jovens secundaristas da classe popular de Guarulhos, quanto à origem da vida e do homem.	Pesquisa de campo através de formulários com perguntas fechadas referentes ao Gênesis.	Déficit na aprendizagem dos conteúdos de Biologia em virtude da frágil formação acadêmica dos docentes. Há ainda a particularidade religiosa dos docentes que dificulta a amplitude do conhecimento da teoria da Evolução. Estado de analfabetismo científico.
(7) DISSERTAÇÃO (2000) Ética em assuntos controversos no ensino de Ciências: atitudes que configuram controvérsias entre evolucionismo e criacionismo.	UNESP	Júlio César Castilho Razera	Prof. Dr. Roberto Nardi	Verificar as atitudes que configuram o Ensino de Biologia nas controvérsias entre Evolucionismo e Criacionismo, com as respectivas implicações pedagógicas inerentes ao processo de desenvolvimento moral.	Entrevistas com professores de Biologia do Ensino Médio de Bauru.	Independente do posicionamento inicial dos professores na defesa de uma ou de outra teoria, não foram detectadas representações que identificassem atitudes de total heteronomia que pudessem causar grandes prejuízos ao desenvolvimento moral dos alunos.
(8) ARTIGO (2011) Evolução biológica e o ensino de biologia: um olhar sobre Dissertações e Teses.	VIII ENPEC	Tânia Halley Oliveira Pinto Maria Emília Caixeta De Castro Lima Andréa Horta Machado		Analisar os modos de incorporação do discurso científico relacionado ao conteúdo de Evolução Biológica na prática docente de professores de escolas do campo.	Revisão bibliográfica de produções científicas com enfoque na 'evolução biológica e o ensino de biologia', restrita às Teses e Dissertações publicadas no portal da CAPES.	A maioria dos estudos refere-se aos conflitos estabelecidos entre as ideias evolutivas e as crenças religiosas, seja no âmbito das discussões sobre as concepções dos professores e dos alunos ou no que se refere às implicações desse conflito para o processo de ensino-aprendizagem da Evolução Biológica ou nas implicações desse conflito para a formação docente. As pesquisas sobre Evolução Biológica, em sua maioria, verificam a existência de barreiras e dificuldades de trabalhar e aprender o assunto e apontam as possíveis causas desses problemas.
(9) DISSERTAÇÃO (2004) Entre conceitos e preconceitos: o discurso de Pré-História nos livros didáticos de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980.	UDESC	Marta Regina Heinzelmann	Prof. Dr. Norberto Dallabrida	Perceber o discurso didático sobre a Pré-História a partir de três variáveis: o tempo histórico, o espaço geográfico e as origens da humanidade.	Capítulo de Pré-História em livros didáticos de História para o Ensino Médio durante o período de vigência da Lei 5.692/71.	Nos conteúdos específicos de Pré-História não se percebeu interferência da conjuntura política sobre a produção e veiculação do texto didático sendo que os autores seguem diferentes posições historiográficas. As imagens parecem ser apenas ilustrações, não instigando a reflexão por parte dos leitores.
(10) DISSERTAÇÃO (2009) Aceitação/Rejeição da Evolução Biológica: atitude de	USP	Graciela da Silva Oliveira	Prof. Dr. Nelio Bizzo	Verificar a aceitação/rejeição da teoria da Evolução de alunos recém-egressos da oitava série do Ensino Fundamental	Levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras acerca da	Lacunas dentre as pesquisas nacionais acerca do tema da Evolução Biológica e a presença do movimento criacionista no contexto escolar. Os alunos aceitam os tópicos da Evolução Biológica quando as

alunos da Educação Básica.				de escolas públicas de Tangará da Serra – MT e São Caetano do Sul – SP; e caracterizar possíveis relações entre a atitude dos informantes sobre a teoria evolutiva e a proximidade entre ciência e religião.	Evolução Biológica e a presença do movimento criacionista no contexto escolar. Questionários com 294 alunos de Tangará da Serra e 358 alunos de São Caetano do Sul.	afirmações ilustram os registros fósseis como prova da existência de espécies que viveram no passado, a ancestralidade comum e a seleção natural. Porém, se o conteúdo dos itens engloba a origem e a evolução da Terra e do ser humano, a atitude dos respondentes é de discordar desses tópicos. Os estudantes evangélicos possuem níveis mais baixos de concordância com a teoria Evolutiva.
(11) DISSERTAÇÃO (2008) A presença do Evolucionismo e do Criacionismo em disciplinas do Ensino Médio (Geografia, História e Biologia): um mapeamento de conteúdos na sala de aula sob a ótica dos professores.	UNICA MP	Carina Merheb de Azevedo Souza	Profa. Dra. Sílvia Fernanda de Mendonça Figueirôa	Investigar e avaliar como se dá a abordagem do Evolucionismo e do Criacionismo nas escolas particulares, públicas e confessionais de Ensino Médio nas disciplinas de Biologia, Geografia e História na região de Campinas, levando em consideração os seguintes aspectos: 1. A reação dos alunos frente às aulas expositivas e atividades propostas; 2. A possível interferência da direção na autonomia dos professores; e 3. O resultado das avaliações aplicadas, referentes ao assunto em questão.	Estratégias pedagógicas adotadas por professores de História, Geografia e Biologia do Ensino Médio de Campinas e região, atuantes nas redes pública e privada. Para a realização da pesquisa foi elaborado um protocolo de entrevista, usando o modelo semiestruturado, que procura investigar algumas características das práticas adotadas por esses professores dentro da sala de aula, e o uso das imagens no ensino dessas duas abordagens pelos mesmos.	Dentre os professores de Biologia, o que mais defendeu o Evolucionismo e atacou a religião dentro da sala de aula foi justamente o professor que leciona na escola evangélica. Ao contrário, o professor que leciona na escola estadual, oficialmente laica, e que teoricamente possui mais liberdade para agir dentro da sala de aula, foi o que mostrou maior constrangimento em abordar o tema do Evolucionismo devido ao medo de enfrentar resistência por parte de alguns alunos evangélicos. Os professores que se graduaram em instituições públicas, em geral, estavam mais preocupados em abordar o assunto “Evolucionismo”, independentemente do tipo de escola em que lecionavam. Por outro lado, a maioria dos profissionais graduados em instituições privadas evidenciou um comportamento moldado segundo os interesses e exigências da escola ou pressões dos alunos. Os professores de História mostraram, durante a entrevista, uma abordagem voltada mais para o lado político. Todos eles são evolucionistas, e isso vem, em nossa opinião, da própria formação fornecida pelo curso de Graduação. Os professores de História são os que mais comentam sobre o criacionismo e a razão apresentada por eles para isso é a necessidade de comparação entre as duas visões (Evolucionista e Criacionista) para que os alunos possam chegar a uma conclusão pessoal
(12) DISSERTAÇÃO (1993) Evolução de ideias e ideias de Evolução: a Evolução dos seres vivos na ótica de aluno e professor de Biologia do ensino secundário.	UNICA MP	Sílvia Nogueira Chaves	Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler	Investigar um processo de ensino-aprendizagem de Evolução no qual concepções do professor e de seus alunos foram identificadas e analisadas.	Questionários, entrevistas e resolução de exercícios com os alunos. Entrevista, análise e observação de seis aulas do professor.	Antagonismo entre as concepções prévias dos alunos e as aceitas pela Ciência. Após o processo de ensino-aprendizagem as concepções prévias dos alunos sobre Evolução foram mantidas.

<p>(13) DISSERTAÇÃO (1991) A Evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de Biologia no 2º grau: Análise da concepção de Evolução em livros didáticos.</p>	UNICAMP	Graça Aparecida Cicillini	Prof. Dr. Decio Pacheco	Identificar as relações implícitas ou explícitas que têm sido estabelecidas entre a Biologia enquanto produtora de conhecimento biológico e a Biologia.	Os quatro livros didáticos mais utilizados pelos professores monitores de Biologia das escolas públicas de 2º grau do Estado de São Paulo.	Os livros didáticos dão o devido destaque aos conteúdos de Evolução em capítulos específicos e também em capítulos que contemplam outros tópicos. Nenhum autor aborda todas as concepções de Evolução existentes.
<p>(14) DISSERTAÇÃO (2004) Análise do desenvolvimento de conceitos científicos sobre a teoria da evolução das espécies em alunos do Ensino Médio.</p>	UFSCAR	Douglas Verrangia Corrêa da Silva	Profa. Dra. Itacy Salgado Basso	Analisar o desenvolvimento de conceitos científicos de alunos participantes de uma intervenção de ensino sobre a temática "Evolução das Espécies". Diagnosticar, interferir sobre e avaliar os conceitos dos alunos participantes.	Coleta de dados sobre ideias e conceitos dos alunos de um curso pré-vestibular popular.	Foi possível observar que houve o desenvolvimento de elementos de conceitos científicos, mas que o desenvolvimento de um sistema de significados, formado por conceitos científicos genuínos foi apenas iniciado.
<p>(15) DISSERTAÇÃO (2012) A evolução biológica no ensino médio no Estado de São Paulo: competências curriculares, orientações didáticas e indicadores de aprendizagem.</p>	UNESP	Caio Samuel Franciscati da Silva	Prof. Dr. Jair Lopes Júnior	Investigar se os indicadores de aprendizagem referentes ao tema evolução derivados das pesquisas acadêmicas são equivalentes ou consistentes com os descritores preconizados pelas matrizes de referência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Investigar e caracterizar as possíveis correspondências entre os descritores e as habilidades preconizadas em documentos oficiais da educação básica do Estado de São Paulo e os indicadores de aprendizagem expostos pelas pesquisas acadêmicas representadas por Dissertações e Teses sobre ensino de evolução produzidas nas duas últimas décadas (1990-2010).	Capítulos referentes ao tema origem e evolução da vida presentes nos materiais curriculares da disciplina de Biologia distribuídos a toda rede estadual de ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP e material oficial paulista entregue aos professores.	Os resultados obtidos apontam que as competências preconizadas pelos documentos oficiais apresentam concordâncias com a literatura, mas as condições de desenvolvimento das mesmas expressas pelos cadernos do aluno e do professor se mostram desfavoráveis, uma vez que não apresentam situações de prática reflexiva e tutelada em contextos distintos a todos os indicadores de aprendizagem previstos pelos documentos oficiais. Constatamos também a existência de correspondências entre descritores e indicadores de aprendizagem, todavia as condições de desenvolvimento das competências sugeridas pelas pesquisas encontram as mesmas dificuldades daquelas identificadas para o ensino-aprendizagem das competências prescritas pelos documentos oficiais.

Fonte: elaborada pela autora.

Além do primeiro artigo (SILVA; LOPES JÚNIOR, 2013), antes mencionado, que foi muito útil para a estruturação do quadro acima e ampliou as referências para a pesquisa, um segundo texto (Texto 8) apresenta revisão bibliográfica de produções científicas, com enfoque no ensino do Evolucionismo. Sua análise possibilitou concluir que há uma preponderância do número de teses em relação ao número de dissertações, focadas principalmente em investigações sobre as concepções prévias de alunos e professores sobre a evolução biológica.

A grande maioria dos trabalhos se refere ao ensino de Biologia e, portanto, consideram alunos e professores do Ensino Médio. Dos quinze trabalhos, onze se relacionam ao Ensino Médio na disciplina de Biologia (Textos 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Apenas um tem como foco o Ensino Fundamental (Texto 2) e um trata do ensino da Evolução em geral (Texto 4). Dos trabalhos selecionados apenas quatro também utilizam livros didáticos como material empírico (Textos 2, 3, 9 e 13).

Como antes referido, foram encontrados poucos trabalhos que tratam da temática desta Dissertação, na perspectiva do ensino de História. Apenas dois trabalhos contemplam esta especificidade: o artigo de João de Araújo Pereira Neto (Texto 2) e a Dissertação de Marta Regina Heinzemann (Texto 9). No artigo, o autor buscou compreender como as explicações de Darwin, para o surgimento do ser humano, estavam sendo apropriadas e quais suas inserções na produção didática, identificando as atualizações e continuidades nos manuais escolares. Para tanto, utilizou livros didáticos do Ensino Fundamental, concluindo que, nos livros examinados, o Evolucionismo e Darwin são apresentados de forma secundária e caracterizados pelo conservadorismo e formalidade, sem aprofundamento teórico. Assim, este trabalho era o que mais se aproximava desta pesquisa. A Dissertação de Carina Merheb de Azevedo Souza contemplava a disciplina de História juntamente com as disciplinas de Geografia e Biologia (Texto 11). Assim, difere da pesquisa apresentada nesta Dissertação, que contempla apenas o componente curricular de História no Ensino Fundamental.¹

¹ Vale observar, também, que entre os quinze trabalhos havia um predomínio de teses em relação a dissertações, que se concentravam principalmente na região Sudeste, com oito trabalhos produzidos em universidades do Estado de São Paulo (6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Quanto à temporalidade, doze das produções se situavam entre os anos de 2000 a 2015, sendo apenas duas mais antigas, uma de 1991 e outra de 1993.