

ALBÉRIO CAMPOS DE ARAÚJO

UMA LUZ PARA O ORIENTE –

reflexões a respeito do uso do livro didático no ensino de História da
Índia e China em sala de aula

Campina Grande – PB

Outubro 2007

ALBÉRIO CAMPOS DE ARAÚJO

UMA LUZ PARA O ORIENTE

reflexões a respeito do uso do livro didático no ensino de História da Índia e
China em sala de aula

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Campina
Grande – UFCG, em cumprimento
dos requisitos necessários para a
obtenção do grau de Bacharel em
História.

Orientador: Prof. Dr. José Otavio
Aguiar

Campina Grande - PB

2007

ALBÉRIO CAMPOS DE ARAÚJO

UMA LUZ PARA O ORIENTE – reflexões a respeito do uso do livro didático no ensino de História da Índia e China em sala de aula.

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Campina
Grande – UFCG, em cumprimento
dos requisitos necessários para a
obtenção do grau de Bacharel em
História.

Aprovada em ___ / ___ / 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Otavio Aguiar (Orientador)

Prof. Dr. José Benjamin Montenegro

Prof. Bel. Giscard Agra



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que contribuíram para que o mesmo fosse realizado. Em especial a minha esposa Alcinda Lidgya Barbosa de Medeiros e meus filhos Augusto Havir Barbosa de Araújo e Nirvana Ramos de Araújo, pelo carinho e apoio.

Aos meus pais Abel Eliseu de Araújo e Luzinete Campos de Araújo minha irmã Luciete Campos de Araújo e minha Avó dona Nenen pelo apoio incondicional em todos esses anos.

Aos Pagãos e Místicos de todo o mundo, por suas lutas de resistência e amor ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e avós^o esposa e filhos pela paciência, compreensão e apoio em todos esses anos de luta.

Ao meu Orientador Prof. Dr. José Otávio Aguiar, Dr. José Benjamin e Giscard Agra pelo apoio na conclusão deste trabalho.

*Inteligente é quem outros conhece;
Sapiente é quem se conhece a si mesmo.*

*Forte é quem outros vence;
Poderoso é quem se domina a si mesmo.*

Ativo é quem muito trabalha,

Rico é quem vive contente.

Firme é quem vive em seu posto,

Eterno é quem supera a morte.

Lao-Tsé Séc.VI a.C

Título: UMA LUZ PARA O ORIENTE – reflexões a respeito do uso do livro didático no ensino de História da Índia e China em sala de aula.

Autor: Albério *Campo de Aveiço*

Banca Examinadora: Prof. Dr. José Otávio Aguiar (Orientador)
Prof. Dr. José Benjamin
Prof. Bel. Giscard F. Agra

RESUMO

O objetivo desta monografia é apresentar um estudo sobre a circulação do livro didático e sua utilização nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Brasil, na história recente do País (1990 a 2007) a partir do PNLD. Tal abordagem do livro didático pressupõe levar em conta a condição de mercadoria deste produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, portanto, da Educação. No campo da Educação, entender o livro didático na sua amplitude justifica-se, principalmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar. São os livros didáticos que, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo⁶. Entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos. O livro didático de história como o que vai ser utilizado em aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino.

Palavras-chave: livro didático- ensino- cultura Oriental

SUMÁRIO

Introdução	10
Cap. 1 “A importância da análise do livro didático”	16
“O livro – fragmento da cultura escolar”	20
“Desvendando o livro didático”	27
Cap. 2 “Considerações sobre a produção e circulação do livro didático’	29
“Política pública e a produção de livros em massa”	31
“O critério financeiro e a política do MEC	35
Cap. 3 “A didática da História”	38
“Possibilidades de operacionalização didática”- a questão Oriental..	45
Conclusão.....	52
Referências bibliográficas.....	54

INTRODUÇÃO

O objetivo desta monografia é apresentar um estudo sobre a circulação do livro didático e sua utilização nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Brasil, na história recente do País (1990 a 2007) Tal abordagem do livro didático pressupõe levar em conta a condição de mercadoria deste produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, portanto, da Educação.

No campo da Educação, entender o livro didático na sua amplitude justifica-se, principalmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar. Como observa Michel Apple "são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo"¹. Gimeno Sacristán² aponta que entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma "elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos".

Marisa Lajolo caracteriza o livro didático como o que vai ser utilizado em aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino. Diz ainda que o livro didático é instrumento importante de ensino e aprendizagem formal que, apesar de não ser o único, pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. E, finalmente, para ser considerado didático, um livro

¹ cf. APPLE, M W. Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995, p.85

² cf. GIMENO S.J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 89

precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar.

Apesar de acreditarmos que o livro didático seja um elemento chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, vale lembrar que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (o quadro e o giz, ou, os DVDs e computadores, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada, isto pode ser visto **no cap. 1**

Estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o entendimento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, relações de poder e “exclusão cultural” que deixam marcas no uso desse produto. Vistas, então, as especificidades desse produto, nosso intuito é verificar as relações extra-escolares inerentes ao produto, que adentram os muros escolares, mas que não ficam explícitas.

Nossa intenção a partir do **cap. 2** é de abordá-lo pela sua *circulação* como aponta Chartier (1990)³ toma-o no momento posterior à sua produção, e anterior ao seu uso, que é o momento em que este produto circula, em que será comercializado. Tomamos como ponto de partida a seleção de livros didáticos que é feita na escola, porém não entramos no mérito da qualidade da escolha desse material, e sim focamos, primeiramente, questões que a antecedem, procurando entender *como* ela se dá, ou melhor, investigar como esse processo se materializa, assim como quem são e como atuam os sujeitos envolvidos na seleção do livro escolar. A partir disto, nossa perspectiva analítica é entender como esses processos interferem no currículo, mas tacitamente. Por conta deste objetivo, consideramos que três são as instâncias fundamentais nesse processo: a área comercial das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático e a escola.

³ cf. CHARTIER, R. (Org.) Práticas de leitura. São Paulo. 1996.

Pretendemos agora enfatizar prioritariamente as ações governamentais e apresentaremos os dados referentes aos livros de História.

Atualmente, em 2004, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. Quando direcionamos o estudo para a circulação de livros didáticos no Brasil, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas.

Isto se dá porque a educação escolar é um sistema que acontece de forma simultânea, gradual e universal, sendo o livro didático parte integrante deste processo. Pensemos que, salvo exceções, cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente devido a troca de série, sendo que todos (universalidade) o usam ao mesmo tempo (simultaneidade). Convém observar que o governo só compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas que, na rede particular de ensino são escolhidos e incluídos na lista de material didático que cada aluno deve possuir, isso por meio da compra livros de todas as áreas. Tendo em mente esse processo, podemos ter um dimensionamento do volume de livros didáticos que circulam no Brasil.

O PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, juntamente com os outros programas de distribuição de livro (para bibliotecas, por exemplo) o Brasil está situado como "o país que tem o maior programa de fornecimento de distribuição de livros do mundo.

Como procedimentos de pesquisa fizemos um levantamento estatístico de todas as editoras e livros negociados com o governo federal desde 2000 até o ano passado.

No mesmo ano da publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos*, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos *Guias de Livros Didáticos*, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático.

O governo federal, que até então se mantivera como comprador e distribuidor de livros didáticos, instituiu, dessa forma, um *processo de avaliação* destes livros, redefinindo o papel do MEC no PNLD. Sendo assim, as obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas da compra pelo PNLD.

O que causou grande desconforto em relação à avaliação dos livros didáticos, em 1996, foi a extensa lista de livros inscritos e excluídos, principalmente por erros conceituais. Além do impacto da própria avaliação, até então inédita no PNLD, o fato de o MEC ter divulgado a existência da tal lista, porém adiado a sua publicação várias vezes, ocasionou um gradativo mal-estar nos interessados no resultado da avaliação, gerando manifestações de entidades diversas, tais como a Associação Brasileira de Editores de Livros Abrelivros; a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos Abrale; a Associação de Pais e Alunos do Estado de São Paulo - Apaesp; a Câmara Brasileira do Livro CBL e o Sindicato Nacional de Editores de Livros Snel, entre outros.

No entender de Batista⁴, os critérios comuns de análise dos livros das diferentes disciplinas foram: a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente.

Como critérios eliminatórios foram definidos que os livros: não poderiam expressar preconceito de qualquer origem; não poderiam apresentar erros conceituais.

No *Guia de Livros didáticos* para o PNLD/2002, cuja análise incidiu sobre os livros de 5 à 8 série, pela primeira vez um dos critérios impostos às editoras para a inscrição dos livros foi o da coleção, isto é, só puderam ser inscritas coleções completas para as quatro séries do ciclo II. Para o MEC, alterações importantes foram feitas no PNLD/2002, sendo que:

Uma delas foi a decisão de que os livros não seriam mais avaliados por série, mas por coleção, para o conjunto das quatro séries. O objetivo dessa modificação foi proporcionar a articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática, possibilitando, assim, o desenvolvimento curricular na escola.

Até então, de 1996 até 1999 (em 2000 o *Guia* não foi editado), os livros eram avaliados isoladamente, chegando ao extremo de dentro de uma coleção para o mesmo componente curricular, alguns livros serem mal avaliados e, por conseguinte, excluídos do programa, e os outros dessa mesma coleção, bem avaliados e mantidos. Excetuando-se esse, os outros critérios comuns de avaliação e classificação dos livros dos anos anteriores foram mantidos: correção dos conceitos e informações; correção e pertinência metodológica; contribuição para a construção de cidadania; manual do professor; e aspectos gráficos editoriais. No caminho de ampliação de opções, salientamos que, embora o Guia de Livros Didáticos do PNLD do MEC organize as obras em coleções, isso não significa que a escolha deva incidir sobre toda a coleção, pois permiti-se à escola a possibilidade de adoção da coleção inteira ou a

⁴ BATISTA, A.A.G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC.SEF, 2001.

escolha de diferentes obras da mesma coleção, de acordo com seu interesse. Ao analisarmos as escolhas feitas nos últimos anos constatamos que as mesmas têm sido diversificadas, não privilegiando a adoção de coleções, escolhendo o livro que melhor atende ao desenvolvimento do trabalho com a sua clientela. Fica, portanto, mais esta decisão para a escola: aquela em que ela própria monta sua coletânea e o acervo que melhor apoio oferece ao seu projeto. Por fim no **cap. 3** pretendemos continuar uma discussão pautada na operacionalização de práticas didáticas que envolvam as culturas Orientais, como China e Índia, que muitas vezes estão ausentes dos livros escolares, tornando-o deficiente no que se trata dessas civilizações, que detém um legado inigualável e uma influência para o mundo Ocidental inquestionável.

CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A utilização do livro didático como fonte de pesquisa é um assunto recorrente entre os profissionais da área e que merece ser retomado. Testemunhos de conteúdos de natureza diversas no que diz respeito a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, os livros escolares que serviram de guia para professores e alunos ainda tem muito a ser desvendado⁵.

Para esse processo de desvendá-los temos que levar em consideração dois aspectos: o primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas de educação ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e no segundo plano como portador de conteúdos que revelam a presença de representações e valores que predominaram ou predominam num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e/ou formação social, dentro desse ponto,

o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representações de universos culturais específicos(...) atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tomando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo (FONSECA, 1999, p. 204).

No entanto para as autoras Lajoto e Zilberman⁶, o livro didático apesar de ilustre é um primo distante da pobre literatura, é apenas um texto descartável e anacrônico. As autoras afirmam que sua história é das mais

⁵ BITTENCOURT. C.M.F Livro didático e conhecimento histórico : uma história do saber escolar.SP.1993

⁶ Cf. Lajolo e Zilberman 1999,p.120

esquecidas, talvez porque os livros didáticos não são conversados, suplantando assim seu “prazo de validade”.

Na verdade, alguns fatores determinam o anonimato do livro didático. O primeiro refere-se à sua natureza, que vai determinar em certo sentido o seu destino último, sua finalidade, livro feito para ser usado em certa série ou ciclo de ensino, vai sendo inutilizado na medida em que cumpre sua finalidade escolar. O segundo relaciona-se à especificidade da leitura, que é marcado profundamente por sua natureza, livro para vestibular, para os ciclos iniciais. E o terceiro deve-se a um tipo de mentalidade dominante no Brasil, em particular no que se refere a memória de um modo geral e a educação em particular. Pouquíssimos são os espaços dedicados à preservação da memória da nacional, daí as dificuldades de acesso às fontes nessa área.

O livro didático se configura como um “objeto de circulação”⁷ e por essa razão, são veículos de circulação de idéias, projetos, mentalidade, valores que se desejou que se fosse ensinados, some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e a escolarização permitem pensar na possibilidade de aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre como a escola e os professores deveriam transmitir ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual a concepção de educação/história estaria no plano de fundo da formação dos sujeitos escolares, os alunos. Se assim, se prossegue, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pelas instituições de educação. Isso é permitido por meios das interrogações que podem ser feitas, quer em termos de conteúdos, de discurso, sem deixar de levar em conta aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilitará a indagação sobre a quem serviu e/ou serve como instrumento da prática escolar institucionalizada.

Do ponto de vista das instituições escolares, sua contribuição está em, justamente a outras fontes, possibilitar entender a instituição escolar por dentro, já que esse tipo de material é portador de parte dos conteúdos do currículo escolar no que diz respeito ao conhecimento. Dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como portador do currículo escolar no que diz respeito aos

⁷ cf. CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa. Difel. 1990

conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para os alunos. Como afirma Nunes⁸ - As fontes historiadores da educação, incluídos os livros, possuem “marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas”.

A utilização do livro didático, na perspectiva apresentada até agora, contribui para avançar na direção da pesquisa sobre as instituições educacionais, no tocante também a circulação e ao uso dos materiais de ensino, o caso o livro didático, em seu interior e estabelecer relações entre estes e a aprendizagem, a didática e a metodologia do ensino, no sentido de percebê-las e entendê-las através das práticas escolares, meios de funcionamento concreto nessa instituição. Além de tudo isso, o livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas de escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações em quadrinhos, por exemplo, mas sua influência é inegável e inevitável, sendo encontrada em todas as etapas da escolarização de um indivíduo, desde a sua alfabetização à profissionalização na universidade.

Continuaremos na insistência de observar a importância de observar o livro didático e este como uma fonte de pesquisa em Educação e em História nos mais amplos sentidos, um desses diz respeito ao aspecto da formação do leitor que se dá, no nosso entendimento, sob exigências específicas a instituição escolar e, por essa razão, há que se considerar a sua contribuição para a formação de um tipo de leitor, o acadêmico fundamentalmente, que se correlaciona a sua natureza e a sua especificidade. O outro vincula-se a um projeto de formação infanto-juvenil. São os livros didáticos que, em grande medida contribuíram e contribuem por meios de textos elaborados quer em verso, quer em prosa, para o desenvolvimento nas instituições de ensino a noção de infância e de adolescência “bem educada”. “Uma noção de moral” que, segundo ARIÉS⁹, seria preservadora das rudezas e da imoralidade e que se começou a formar no séc. XVII. Exemplo disso, no Brasil no séc. XIX, havia três níveis de

⁸ NUNES, C. “Historiografia da educação e fontes” SC. 1992

⁹ ARIÉS, P. História social da criança e da família. RJ. Zahar. 1981

ensino que deveria compor a escolarização formal brasileira, haveria livros de leitura com histórias morais para despertar os bons sentimentos, benevolência, amizade e tolerância¹⁰.

Desse modo, para Lajolo e Zilberman¹¹ o livro didático é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação(...)

No Brasil do séc. XIX, apesar de ter permanecido a concepção de que o livro didático era fundamental para o professor, era essencial garantir o veículo-nação-território, necessitando-se de estudos da Geografia para o conhecimento do espaço-físico do “país” e da história nacional para legitimar as formas de conquista do “continente que é o Brasil”

Assim, entende-se que os livros didáticos deveriam sistematizar e divulgar tais conhecimentos e o estado incentivou uma produção local capaz de auxiliar a formação desse “sentimento nacionalista”, sem deixar, que as futuras gerações de estudantes perdessem o sentimento pertencimento ao mundo ocidental. Isso leva-nos a entender que o livro didático é “portador de uma memória” de uma identidade nacional e até mesmo formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como “versos autorizados” da história nação e reconhecidos como representações de uma origem comum¹².

É importante avançar nessa compreensão, principalmente quando não se pode perder de vista a existência da política pública do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimento a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro. Nessa mesma perspectiva percebemos o livro didático como um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não se deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização

¹⁰ BITTENCOURT, op. cit.

¹¹ LAJOLO e ZILBERMAN, op. cit.

¹² Cf. FONSECA, op. cit.

do saber histórico como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas¹³.

O Livro - fragmento da cultura escolar

Em se tratando de livros que foram organizados e distribuídos em escolas a partir do séc. XIX até meados deste século, podemos observar, em seu conjunto, elementos diferenciados de vários âmbitos da cultura social mais ampla, assim como os diferentes valores que fizeram parte da cultura escolar de época. Particularmente é nesse aspecto que está a preocupação com este tipo de fonte, justamente porque ele permite, como já dissemos, perceber a instituição por dentro a partir de sua análise interna. Nesse sentido, entendo que a contribuição avança pelo fato de não se restringir exclusivamente às práticas cotidianas das escolas, mas também, e primordialmente, ao seu conteúdo, uma vez que os elementos contido no livro dão vida, sentido e ao mesmo tempo, significados às práticas escolares. Nessa perspectiva podemos definir como cultura escolar como:

“Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização)”. (Julia 1993.p. 15)

Quando pensamos em normas, situamo-nos na direção metodológica de pensar com base em uma que aponta para normalizações sociais válidas numa época e contexto históricos, considerando condutas e comportamentos válidos e aceitáveis do ponto de vista moral e ético, por exemplo quantos as leis (legislação educacional), diretrizes dos PCN'S ou do próprio MEC. Portanto, são as normalizações sociais que a priori determinam o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Assim, podemos pensar que, de certo modo, a legislação legitima as expectativas valorativas que a sociedade quis ou que ver disseminadas através da escola, na visão de Bordieu:

¹³ MIRANDA, Sônia Regina. In Revista Brasileira de História .SP.2004.

“É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implícitamente como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos, modelos, normas, ou papéis, que deveríamos, aliás, supor que são em número, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los. (BORDIEU, P. Sociologia.SP. 1983)

A partir deste ponto, trata-se de evitar analisar a escola do enfoque exclusivo da reprodução mecânica de determinações gerais e hierárquicas, mas colocando sempre em questão as compreensões e os usos que os diferentes sujeitos escolares tiveram e fizeram dessas normas e determinações. Isso tem sido possível por meio da análise do conjunto das práticas, já que elas representam o lugar supremo em que os saberes e as condutas eram introjetadas pela apropriação que os agentes educacionais, principalmente os professores, faziam dessas normas, quanto das próprias práticas que consubstanciaram saberes e condutas, visando assim a incorporação de certos valores e comportamentos.

Nessa ótica os PCN'S (parâmetros curriculares nacionais) do ensino fundamental e médio apontam alguns objetivos que devem ser alcançados pelos alunos, tais como: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no cotidiano atitudes de solidariedade; posicionar-se de maneira crítica, responsável, e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao seu país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, bem com aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de crenças, de sexo, de etnias ou outras características e individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o

conhecimento ajustado sobre si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva¹⁴.

Espera-se que ao longo do ensino fundamental e médio os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, ainda segundo os PCN'S, os alunos deverão ser capazes de: Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; valorizar o patrimônio cultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos¹⁵.

Esta é a opção de ensino de história apontada nos PCN'S(1998) elaborado por técnicos do Ministério da Educação e Cultura, que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino nos níveis fundamental e médio. Para o fundamental se propõe trabalhar com eixos temáticos :”História das relações sociais, da cultura e do trabalho”; “História das representações e das relações de poder”. Estes são recortes históricos e didáticos que procuram propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos em cada etapa.

Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam procuram dar conta de duas grandes questões históricas tão clássicas quanto atuais. A primeira refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações.As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de cultura e de etnias na defesa de seus próprios territórios e de suas identidades são

¹⁴ Cf. PCN'S 1998 MEC.Governo Federal

¹⁵ Cf. PCN'S, op.cit.

problemas cruciais no mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Deve favorecer a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade.

Outra questão refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que tem modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado vários conflitos no mundo inteiro.

A proposta dos PCNS sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo.

Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem ordenação temporal, como se encontra no que se denomina “História Integrada”¹⁶. Na escolha dos conteúdos, os docentes devem considerar para a formação social e intelectual do aluno. Assim observa-se:

J. Semite

“A importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial; estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos e a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas” (PCNS. 1998 p.46)

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

¹⁶ “História Integrada” é uma proposta de história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em único processo, explicado por relações de causalidade e de simultaneidade no tempo.

Como o ritmo da vida muda constantemente, tanto agora, como em outras épocas, outras modificações interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que este tema de estudo remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo. Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando: as relações de trabalho, as desigualdades sociais, as transformações técnicas, as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação; as lutas políticas e as conquistas políticas travadas por indivíduos.

Para subtemas relacionados as relações de trabalho, outros meios podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e sua transformação no tempo, a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; o trabalho e a mulher; as técnicas, as máquinas, o informatização e a robotização, a relação de sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho, direitos sociais do trabalho.

Algumas possibilidades de conteúdo exemplificadas não esgotam todas as alternativas de estudos históricos que os temas e subtemas podem sugerir. A idéia é que se possa problematizar a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para o estudo em dimensões históricas em espaços próximos e distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos¹⁷.

Os conteúdos listados a partir dos subtemas, incluem acontecimentos históricos pontuais e problemáticas gerais que favorecem estudos das suas relações no tempo.

¹⁷ Cf. PCN'S. op. cit.

No entanto, mesmo que consideremos a prática no que diz respeito à sua organização metodológica como esta apresentada pelos PCN'S, não é suficiente para explicar o conteúdo, ou seja, aquilo que faz com que a prática adquira vida e, portanto, seja o suficiente para demonstrar o conteúdo dos saberes a serem transmitidos, levando-se em conta uma dada sociedade em um dado momento histórico. E no que se refere ao extremo Oriente, sociedades, tais como, Índia e China que é a preocupação do presente trabalho, ainda fica muito aquém do desejado, o Oriente ainda continua sendo um lugar exótico, estranho, passivo a observação distante e não de um estudo de profundo e consistente, com o qual os professores e alunos pudessem ter maior familiaridade, até porque o Brasil não é formado apenas por descendentes de negros e índios e do branco colonizador, mas de uma gama de outros povos que marcam nosso cotidiano e deixam-se marcar com tal experiência pluricultural de nosso país. Para entendermos questão oriental temos que perceber o Orientalismo como um tipo de conhecimento sobre Oriente que põe as coisas orientais na normatização ocidental¹⁸.

Decorre disso a importância de que sejam feitas análises sob o prisma de certos valores de uma época e de quem produz o material didático, no caso, o livro, a serem trabalhados, vistos e estudados por milhares de jovens em formação, seja nos níveis primários ou acadêmicos, seja ele escrito em forma de narrativa ou de poesia, ou literária de abordagem histórica, política ou geográfica, os textos que compuseram e compõe os livros didáticos escolares na sua trajetória histórica da educação são registros a serem decodificados no que se refere aos saberes a introjetar ao alunado que tiveram e tem como instrumento as práticas educativas.

É importante perceber que esta compreensão da cultura educativa nos permite investigar também a finalidade do livro didático veiculado a um certo lugar e a um momento histórico específicos, admitindo as variações como própria e uma época quando passa a contribuir como fala Nunes “para a construção de estilos, comportamentos(...) de formas de sentir e viver de acordo com seu tempo”¹⁹.

¹⁸ Cf. SAID, Edward. “O Orientalismo, o Oriente como invenção do Ocidente”. SP.1990

¹⁹ Cf. NUNES, op. cit

Nossos livros didáticos, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura de forma arbitrária. É organizado, veiculado e utilizado com uma intenção, já que o mesmo é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, este material didático serve como instrumento, por excelência, de análise sobre a “mediação” entre a sociedade e os sujeitos em formação o que significa interpretar parte de sua função social²⁰.

Para AZANHA²¹ o livro didático é um componente do jogo de relações sociais escolares especificamente porque a escola tem uma cultura própria e, por essa razão específica. Nesse universo é possível entender, por exemplo, o significado das práticas, sem perder de vista o uso que tais práticas enredaram no livro didático, buscar investigá-las considerando-o um entre outros dos correlacionados a essa prática. Nesse sentido, nos faz pensar que o sucesso ou não do aluno não pode deixar de ser analisados fora dos correlatos das práticas educativa na sala de aula, o livro didático, ao transmitir conhecimento, realiza a socialização da leitura, mas também a de desenvolver hábitos individuais, segundo afirma Bittencourt²².

²⁰ BITTENCOURT, op. cit

²¹ cf. AZANHA, J.M.P “A cultura social da criança e da família” RJ, 1981

²² BITTENCOURT, op. cit

Desvendando o livro didático e sua relação curricular

Desvendar o livro didático, neste sentido, faz parte da cultura escolar, uma vez que, representam um dos aspectos do currículo, pautadas nas políticas educacionais do país. Por isso, torna-se interessante compreender o currículo como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar de depois implantar, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aulas, o livro é, pois, portador e doador de vida, imagens, formas de pensamento que no cotidiano de nosso aluno ajuda a formar, como cidadão. Assim, percebemos que está configurado uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula de dos conteúdos de ensino se vinculam com o mundo externo, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas e avaliações²³.

As práticas educativas, quer ocorram, na relação imediata com o aluno, que nas relações mais abrangentes no interior da instituição escolar, englobam essa concepção curricular, já que é por esse meio que a escola desempenha sua função transitiva representada pela intermediação entre o sujeito e o mundo²⁴.

O currículo, então, tem uma função social que é a de transmitir efeitos positivos ou negativos como componente supremo desta intermediação feita pela escola. Assim, vemos que o currículo não é uma construção natural. Por isso o desvelamento de uma imagem “natural” do currículo é uma condição prévia à compreensão do modo como as práticas e as disciplinas nas escolas construíram um conjunto de categorias através das quais situamos em relação ao restante do mundo. A forma como, no passado e no presente, o conhecimento foi separado do método, a cognição do afeto ou o intelecto do corpo é parte da alquimia complexa que transforma as disciplinas (integradas em seus próprios espaços) em currículo (MUSGRAVE, 1988. p 125)

²³ cf. GIMENO, S.J “Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T, MOREIRA, A.F. “Territórios contestados” RJ. 1995

²⁴ Sobre Intermediação ver AZANHA, op. cit.

A cultura escolar ao longo do tempo não tem estado exclusivamente repleta de normalizações, de saberes, enfim, de práticas, mas antes de tudo de mentalidades e visões de mundo que definiram os seus componentes em momentos históricos específicos.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.

Outro elemento de vital importância na análise de livros didáticos é considerá-lo do ponto de vista da produção, principalmente com o passar do tempo, na medida em que vão se tornando mais complexas as relações entre o mercado e a escola, isso se deve ao fato de produzir livros também passa a significar possibilidades de venda e não só de veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas. À medida que vamos avançando no tempo, o livro didático passa a ser sinônimo de capital. É por esta razão que, para Lajolo e Zilberman (1999) o livro, embora seja o primo pobre da literatura é o primo rico das editoras, na medida em que se torna um bem de consumo, uma mercadoria, um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores tem interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro¹.

Para confirmar o temos falado até aqui, observe o quadro demonstrativo da Editora Saraiva no ano de 2005.

COMPOSIÇÃO DO FATURAMENTO BRUTO EM 2005 (1,8 Bilhão de reais)

Livros Didáticos	54,2 %
Religiosos	9 %
Científicos	15 %
Outros	21,8 %

Fonte: CBL - Câmara brasileira do livro

Na compreensão de cultura escolar como apontamos aqui, a relação entre livro didático, comercialização e lucro, exige uma maior abrangência. Justamente, porque, se somarmos as normas educativas e sociais, ainda teremos na conta as de mercado. Elas incidem diretamente sobre critérios típicos do comércio. Assim, percebermos a organização do livro didático, no que se refere á forma como uma parcela do conhecimento foi distribuída no seu interior, não se deu apenas pautada por critérios pedagógicos (o que, aliás, nos parece ter influenciado muito pouco, mas sobretudo por critérios que antes de

¹ c.f BITTENCOURT, C. "O saber histórico em sala de aula". SP. 1998

mais nada pudessem torná-lo vendável. Para isso concorrem os títulos, imagens, papel, divulgação. Pode-se dizer que a comercialização do livro didático sempre esteve cercada por constantes desafios pelo fato de que foi e tem sido preciso aliar preço à qualidade de impressão e de encadernação, a fim de alcançar um maior número de alunos.

O parâmetro da comercialização, por outro lado, requer que sejam postos em questão, como elementos de análise, os pressupostos pedagógicos que supostamente orientam a organização e a produção desse tipo de material didático. Além da natureza diferenciada que está na base da existência desse tipo de livro, ele exige uma organização interna que seja diferenciada em virtude das exigências didáticas e/ou das políticas públicas para educação, tais como os PNLD (programa nacional do livro didático) e dos PCN'S do MEC. Muito provavelmente nenhum material didático sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse, fundamentalmente porque as políticas do livro didático mantiveram conectados os interesses estatais aos privados. Vejam o quadro abaixo:

Resumo físico financeiro, dos estados do Nordeste, do atendimento com livros didáticos do PNLD/2006.

	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Qte. De exemplares
AL	688.286	3.087	1.408.134
BA	2.611.536	20.738	3.615.567
CE	1.469.779	8.681	2.323.055
MA	1.397.385	11.920	2.917.947
PB	749.907	5.736	1.451.616
PE	1.461.789	8.511	2.639.195
PI	629.065	6.668	1.299.372
RN	501.694	3.250	735.812
SE	373.112	2.019	790.276

FORNTE: MEC- FNDE

O gráfico acima representa o resumo financeiro da distribuição de livros didáticos do programa PNLD do governo federal para o ano de 2006, região Nordeste. Agora no gráfico seguinte demonstra o faturamento de algumas editoras privadas para o período 2005 e 2007 respectivamente.

Mercado de livros didáticos – 2005
Principais editoras por faturamento líquido- R\$ milhões

Editora	Faturamento
Ática/Scipione	325
FTD/quintento	246
Moderna	196
Saraiva/Atual	161

Fonte: Balanços publicado, Saraiva e Serasa

O gráfico a seguir é do programa nacional do livro didático 2007

Valores negociados

Editora	TIRAGEM TOTAL	VALOR TOTAL
FTD	25.372.810	109.983.348,26
MODERNA	24.214.254	87.052693,27
ÁTICA	11.250.860	59.373.093,82
SARAIVA	8.618.766	39.176.748,03

Fonte: Relatórios técnico do MEC.

O PNLD não é só o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, juntamente com os outros programas de distribuição de livros, segundo a pesquisadora Maria Helena G. Castro, hoje, está situado como o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo.

Atualmente, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático bem como para sua distribuição são representadas pelo PNLD, tendo como objetivo principal a aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental.

Sendo que a política do planejamento, compra e distribuição do livro é centralizado pelo governo federal realiza-se por meio do FNDE (fundo de desenvolvimento da educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental.

POLÍTICA PÚBLICA E A PRODUÇÃO DE LIVROS EM MASSA

As políticas públicas para o setor editorial didático, nas últimas décadas, foram marcadas pelo atendimento de interesses vindo do estado, que era obrigado a conviver com um país que apresentava e ainda apresenta deficiências no campo educacional e que encontrou na distribuição de livros um paliativo de muita utilidade, permitindo simultaneamente agradar as editoras, garantir sua propaganda na imprensa, facilitar negociações e por fim promover políticos². Além disso, percebia-se que tal estratégia atendia às necessidades da industrial editorial. Porém, podemos ver sem dúvidas que a combinação desses interesses ocasionou o afunilamento das funções do estado, que até então se limitava apenas à distribuição de livros sem, no entanto, ocupar-se na resolução de problemas cruciais de nosso sistema educacional.

Os editores, desse modo, precisavam que seus livros fossem bem aceitos no mercado escolar para que sua atividade editorial pudesse ter continuidade. Nesse sentido, verificou-se desde as últimas décadas de 1990 a adaptação dos livros didáticos em uma velocidade gigantesca. Nesse mesmo período iniciou-se efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então estipulou-se a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para a distribuição de livros e não de sua produção, pois, o estado, não dispunha e ainda não dispõe de uma editora própria. O governo cria o PNLD e estipula regras e um edital próprio. De um lado a outro o PNLD, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. Com relação aos livros de História do ensino fundamental II, foram realizados três processos de avaliação vinculados aos programas de 1995 e 2005, vale ressaltar que houve mudanças de forma e substância em cada programa, se em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente de toda a coleção, o que gerava circunstâncias conflitivas com relação à variabilidade no processo e escolha e uso das obras, tal situação foi mudando com o PNLD 2002, quanto à unidade básica de avaliação e escolha

² cf. CARVALHO, M.M.C “Historiografia da educação e fonte”.MG 1992

passou a ser a coleção didática por completo. Além disso, caminhou-se de um processo classificatório e distintivo, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do guia do livro didático (hoje apresentado na mídia televisiva). Embora que nos vários editais e nos guias publicados, alguns elementos tem sido exaustivamente repetidos como por exemplo, erros de informação, desatualizações, incoerências metodológicas entre a proposta apontada e aquilo que de fato é tratada na obra. Os critérios de avaliação, por sua vez, também foram sendo aprimorados, ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política tem efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático do Brasil. Na área de História é visível a transformação, de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo direto ou indireto, todo tipo de estereótipo e preconceitos, para um quadro em que tem se percebido cuidados evidentes por parte dos autores e editores; em relação aos critérios de exclusão de uma obra ou de assuntos pertinentes às coleções, no caso das abordagens sobre o Oriente, como por exemplos as culturas da China e da Índia, as coisas não mudaram muito, percebam no quadro abaixo as coleções que tratam ou não dessas culturas milenares.

Quadro de coleções de livros didáticos . Ensino fundamental e médio, que apresentam conteúdos voltados para as culturas da China e da Índia.

COLEÇÃO	AUTOR/ EDITORA	ENSINO FUND. II	ENS. MÉDIO	CHINA	INDIA
História e sociedade	Alfredo B. Junior. FTD	sim		sim	Sim
Ritmos da história	Flávio Campos. Escala	sim		não	Não
História, trabalho, cultura e poder	Edimeri stader. Base	Não	Sim	Não	não
História e vida integrada	Nelson piletti Ática	sim	não	Sim	Sim
História da caverna ao terceiro milênio	Patrícia R. Branck. Myriam B. Mota. Moderna	Sim	Não	Sim	Sim
Estudos de História	Ledonias F. Garcia. FTD	Sim	Não	Não	Não
Projeto Radix	C. Vicentino. Scipione	Sim	Não	Não	Não

Tudo é história	Odimar Cardoso. Ática	Sim	Não	Sim	Sim
História das sociedades	Aquino, Jacques, Denise, Oscar. Livro técnico s/a	Sim	Não	Não	Não
História da civ. ocidental	Antonio Pedro, Lizânias de S. Lizânias. FTD	Não	Sim	Não	Não
História geral	Cláudio Vicentino. Scipione	Não	Sim	Não	Não
A escrita da história	Flávio Campos ESCALA	Não	Sim	Não	Não
História integrada	José Jobson Arruda. Ática	Sim	Não	Não	Não
História das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia R. Branck. Moderna	Não	Sim	Não	Não
História geral e do Brasil	Luiz Koshiba, Denise F. Pereira. Atual	Não	Sim	Não	Não
Diálogos com a História	Kátia Corrêa P. Alves. Positivo	Sim	Não	Não	Não
Toda a História	José Jobson	Não	Sim	Não	Não
Link do tempo	Denise Matos. Escala	Sim	Não	Não	Não
Projeto Araribá	Departamento de educação da ed. Moderna	Sim	Não	Sim	Sim
História temática. Tempos e culturas	Montelatto, Cabrini, Catelli. Scipione	Sim	Não	Não	não
História- passado e presente	Sônia I. do Carmo. Atual	Sim	Não	Não	Não

Percebe-se que as culturas da Índia e China quase não são vistas nos livros didáticos de nosso país, essa lacuna pode e deve ser preenchida com alternativas para o trabalho em sala de aula, com relação à propostas de ensino demonstraremos no próximo capítulo.

Resta-nos agora, em contrapartida, estudar as influências asiáticas sobre a vida, os hábitos, os costumes e, de modo mais geral sobre a cultura do ocidente³.

O CRITÉRIO FINANCEIRO E A POLÍTICA DO MEC

O fato de uma obra não está presente no guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram com o desaparecimento e/ou fusão de editoras como ocorreu com a Saraiva e Atual, e Scipione e Ática. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação ao mercado editorial.

Observemos que para o segmento voltado para as compras no setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Aqui, é notável como o livro didático assume meramente uma função mercadológica, sujeitando-se as variações no processo de produção e de vendagem. Outro ponto, diz respeito ao desempenho das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir de maneira decisiva nos processos de escolha nas escolas brasileiras. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de maior vantagem frente às editoras menores.

Considerado-se o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Há de se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa PNLD, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos e com movimento quantitativo de exclusões, conforme se pode depreender a parti dos dados apresentados abaixo:

³ cf. PANIKAR, K.M “ A dominação Ocidental na Ásia”. SP. 1989

PNLD- Área de história- histórico de inscrições e aprovações

2005	75,9% de aprovação
2002	85 % de aprovação
1999	45,5 % de aprovação

Fonte: Relatórios técnicos MEC/SEF.

Observa-se uma mudança muito significativa em relação ao grupo dominante em relação a oferta de livros didáticos. Houve supressão de empresas, aparecimento de outras e, sobretudo, fusão de editoras, como já falamos anteriormente, quem formaram grupos conglomerados, com poderosa organização em termos de distribuição e divulgação e quem tendem a assumir posições hegemônicas no mercado. Os impactos da exclusão de uma ou de várias coleções de uma mesma empresa podem significar sua inviabilidade econômica, sobretudo se o resultado negativo se repetir em outras disciplinas. Essa situação não pode ser abstraída quando de avaliam as críticas dirigidas ao programa por autores e editoras. Noutras palavras, se é certo que todo e qualquer processo de avaliação é problemático e complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica.

Constata-se que a produção de livros envolve uma trama entre saberes, autores e editores⁴. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricados entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre um lado e outro, os efeitos normatizadores, implementados pela ação avaliadora vinculada ao estado agregam elementos que não se podem ser desprezados na compreensão das possíveis relações entre a produção e o consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizados e os saberes provenientes da própria história. Porém, não se pode desprezar as possíveis ligações entre a prática de avaliação vinculada a política pública e o

⁴ Sobre essa questão ver, entre outros, CHARTIER, R. (org.) Práticas de leitura. São Paulo. 1996; CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Petrópolis. Vozes. 1996.

Para uma discussão sobre as tramas que envolvem o livro didático e seus usos, ver BITTENCOURT, C.M.F Livro didático e conhecimento histórico.SP.1993

seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico presente nas obras didáticas.

O fato de se compreender o livro didático na sua complexidade e diversidade fez que, no âmbito técnico, desde o advento dos processos regulares de avaliação, a dimensão não prescritiva fosse uma meta a ser alcançada e aprimorada por todos os envolvidos no trabalho. Ressaltando que cada coleção sempre foi avaliada individualmente e sem nenhum critério pré-estabelecido no que se refere ao seu enquadramento conceitual. Todas as avaliações realizadas até o PNLD 2006 e mais recentemente 2007 pautaram-se pelo edital público e seguiram restritamente o que foi estabelecido nesse documento de caráter público, voltado para as editoras brasileiras, a esse respeito podemos consultar o site do MEC⁵.

⁵ cf. site do Ministério da Educação. www.mec.gov.br

CAPÍTULO 3

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Desde os anos 90 as discussões sobre as dimensões próprias da didática da história tem ganhado mais espaço e desde então esta problemática tem se renovado, muito embora, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que se prestam a tal investida, no início dos anos 90 introduzia no Brasil uma discussão que hoje se renova através da divulgação das abordagens apontadas por J.Russen¹ a respeito das dimensões inerentes à didática da história, segundo Bergman² refletir sobre a história a partir da preocupação didática significa investigar o que é apreendido no ensino da história (tarefa empírica da história), o que se pode ser apreendido (tarefa reflexiva) e o que deveria ser apreendido (tarefa normativa da história). Isso significa dizer que, ao se discutir a natureza e as dimensões do saber histórico, é preciso considerar as múltiplas faces desse saber, desde os planos e currículos até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica na escola e fora dela, sem desprezar os processos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos alunos os levaria com diria Piaget à equilíbrio ou a desequilíbrio durante a construção de conceitos dele derivados.

No Brasil, os livros didáticos de história tem sido distribuídos pelo governo gratuitamente aos estudantes da rede pública, mais isso por ele mesmo, não pode garantir uma formação intelectual, mas tem possibilitado uma multiplicidade no que se refere a organização entre o que é, e que se pode ser e o que deveria ser aprendido em relação a disciplina, visto que, o livro passa a ser um coadjuvante junto a outras fontes e outros saberes, e não o ator principal, a isso deve-se a imensa multiculturalidade presente no país.

A partir dos programas como PNLD é possível compreender tendências globais quanto à história ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares ou oriundos de tradições pedagógicas distintas como, segundo Chopin:

“Os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem

¹ cf. RUSSEN, J. Razão histórica : teoria da história, fundamentos da ciência história. Brasília. Unb. 2001

² cf. BERGMAN, K. A História na reflexão didática. Revista brasileira de história. SP. V9, n 19, fev. 1990

transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (CHOPIN. A. *Las políticas de libros escolares em el mundo*. 1998.p 169)

Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito das tendências contemporâneas da história, que se quer ver ensinada.

Sobre esse ponto, busca-se apresentar um quadro demonstrativo das coleções inscritas no último PNLD, em função de quatro temáticas, selecionadas por serem próprias às pesquisas e discussões contemporâneas que tomam o saber histórico escolar enquanto objeto específico de investigação, partindo da perspectiva quanto à visão histórica os autores; as relações com o processo de construção de conhecimento pelo aluno; a orientação curricular e a relação mais geral com o desenvolvimento da historiografia. Para apresentação desses blocos temáticos utilizaremos para efeito didático alguns gráficos e/ou tabelas, porém vale salientar que estes agrupamentos poderiam receber outras designações.

Para Pierre Vilar³, ao discutir a especificidade do vocabulário histórico e os conceitos usados pelos historiadores, chama atenção para o duplo sentido da noção de história. A história designa ao mesmo tempo o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento. Com respeito a essa ambigüidade também insiste na separação temporal e espacial, entre o passado e a história: uma coisa é o recorte de tempo em que algo se passou, outra coisa é a narrativa construída sobre esse recorte, cuja lógica é diretamente pertinente ao tempo de sua produção, enquanto narrativa e não ao tempo original do acontecimento.

Um dos fatores que aqui interessa destacar é que essa ambigüidade está inserida nos últimos projetos possíveis para a história ensinada⁴, compreendida, percebida a partir de um olhar sobre o conjunto dos manuais didáticos avaliados nos PNLD no período compreendido entre 2000 a 2007. sobre esse aspecto diferenciam-se três possibilidades de abordagem, há um

³ cf. VILAR, P. *Iniciação ao vocabulário de análise histórico*. Lisboa, Sá da Costa. 1985

⁴ cf. *Relatórios técnicos do MEC.2000 a 2007*.

grupo de obras que apresentam uma organização e conteúdos , atividades e textos articulados de acordo com um agrupamento que poderíamos nomear de *procedimental*, valorizando a dimensão formativa que provém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador/professor, com ênfase em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise e comparações e algumas discussões sobre o contemporâneo, outro grupo cuja seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mas informativa acerca da narrativa *acontecimental* do passado e que, nesse sentido, prioriza como diz Vilar o conhecimento de uma matéria , e por fim temos o terceiro grupo que pela ausência de uma designação mais precisa, chamamos de *visão global*, por buscar articular, com relativo sucesso, as duas dimensões citadas, isto é, não abra mão da informação básica de um conhecimento socialmente acumulado, bem com dos recortes de conteúdos, mas explora também uma dimensão construtivista do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem aos alunos e professores a compreensão acerca da dimensão mais provisória da explicação histórica, relacionando-se assim as propostas pautadas nos PCN's desde 1998 pelo MEC.

Os aspectos descritos podem ser compreendidos como indicadores relativos ao grau de atualização das coleções em relação aos debates a respeito da dimensão formativa do saber histórico escolar, que, de certo modo, tem aparecido nas pesquisas atuais a respeito da história ensinada, em termos quantitativos, os resultados são apresentados a seguir:

PNLD 2006 – Perspectiva de História veiculada pelas coleções

Visão global	24%
Narrativa acontecimental	69%
Visão procedimental	7%

Fonte: MEC- relatórios técnicos

Com relação ao desenvolvimento dos debates relativos à história ensinada e da crítica a ênfase em uma abordagem acontecimental e exclusivamente informativa sobre o conteúdo histórico, quando observamos o perfil dos produtos que emanam da indústria editorial e sua inserção no

mercado, percebe-se que é ainda essa a perspectiva dominante, basta observar as vendas dos livros didáticos como dos autores Cláudio Piletti, Nelson Piletti, Renato Mocellin e Patrícia R. Braick.

No entanto, não podemos desconsiderar o fato de que, embora a abordagem relativa a uma visão procedimental da história, somada ao que chamamos aqui e visão global, seja quantitativamente secundária frente à visão acontecimental, que é hegemônica, devemos projetá-lo num meio objetivo e maior como da indústria cultural. Esse agrupamento numericamente inferior tende a cumprir um papel importante enquanto artífice de uma nova possibilidade pedagógica posta nas reflexões sobre o ensino de história.

Nas trilhas dos blocos mais temáticos, porém com uma nítida singularidade no campo da pesquisa acadêmica sobre a história ensinada, emerge um outro agrupamento, com ênfase nas questões relativas à cognição e aprendizagem, deslocando-se do campo do como se ensina, para como se aprende. Porém, não cabe neste momento se debruçar sobre as teorias cognitivas. No Brasil, o reflexo desse deslocamento na discussão relativa à história ensinada acabou por gerar uma série de estudos relativamente recentes, bem como grupos de pesquisa ainda em processo de formação, cujo foco recai na construção da temporalidade e da aprendizagem dos conceitos históricos pelo aluno. Neste tocante, é possível apreender, com base nos estudos de análises e categorizações das obras didáticas, a existência de diferentes perspectiva compreensivas acerca da aprendizagem, bem como dos diálogos que podem ser estabelecidos entre as ferramentas didáticas utilizadas e os saberes prévio do aluno.

Para facilitar a compreensão sobre a abordagem sobre os livros didáticos produzidos no Brasil, nomeamos dois grupos nos quais os procedimentos e abordagens históricas se confrontam, o primeiro informativo e o segundo mais cognitivo. No primeiro os objetivos educacionais, centralizam-se na obtenção da informação e do conteúdo histórico, independente de como tal conteúdo é ou não assimilado pelo aluno. O segundo o cognitivo leva a construção de um diálogo como ponto de partida para a explanação de um recorte que seja significativo tanto para o aluno quanto para o professor, no que se refere ao recorte, explicações e analogias. Ainda que sejam variadas as possibilidades de organização didática das obras, e nesse particular seria

possível projetar um quadro bastante diverso sobre as filiações teóricas que sustentam as operações de seleção. Estas obras se constituem sob tal orientação valoriza a problematização e estabelece relações entre passado e presente, buscando no geral, promover a aquisição gradual dos conceitos que através das práticas e exercícios proporcionarão ao aluno circunstâncias dialógicas e de construção conceitual. Considerando-se a relação entre as obras cognitivas e informativas podemos observar abaixo que as obras mais informativas ainda se apresentam como hegemônica no mercado de livros didáticos.

PNLD 2006

Proposta informativa	68%
Proposta cognitiva	32%

Fonte: MEC- relatório técnico.

Também é possível fazer um outro agrupamento gráfico das coleções segundo a temática bastante recorrente em relação à discussão sobre a história ensinada.

PNLD 2006 – Perspectiva programática dominante

História temática	17%
História integrada	76%

Fonte: MEC- relatório técnico.

Levando em consideração a variabilidade de currículos de história e sua relação com a história ensinada no país, vemos um cenário mais global, o qual vários e distintos programas transformaram-se em textos oficiais, pertinentes a diferentes cenários históricos, em certa medida, essa tradição encontra-se presente nas obras que fazem a opção pela abordagem da chamada história integrada, isto é, pelo tratamento da história da civilização ocidental de modo articulado com os conteúdos de América e Brasil, deixando-se a lacuna sobre a História Oriental, culturas tais como da Índia e da China raramente aparecem em nossos livros, a esse respeito apresentamos uma tabela com os nomes da coleções e quando e onde aparecem referencia ao Oriente.³

A visão mais global, da qual estamos tratando prioriza a compreensão do processo histórico global, seu eixo condutor é uma perspectiva de tempo cronológico e sucessiva, definida a partir da evolução Européia, a partir de epicentro, unem-se as demais culturais não européias (muitas vezes o Oriente fica fora). É nesse grupo hegemônico, dentro do qual estão a maior parte das coleções de livro didáticos de história do ensino fundamental e médio.

Essa perspectiva eurocêntrica do tempo de do processo histórico, acabou por se vincular, ainda que sob diferentes recortes temáticos, a uma abordagem marcada pela valorização da identidade nacional. De certo modo, a cultura pós- reforma Capanema, que consagrou a separação entre História geral e do Brasil, deixou marcas visíveis sobre um modo específico de pensar a articulação das temáticas históricas. Nas séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, os alunos, somente após o estudo da História do Brasil são inseridos nas temáticas de história geral.

Embora, tenhamos discutido até aqui sobre mudanças na perspectiva da produção de livros de história, vale ressaltar a presença massiva e predominante do que chamamos de tradicional, ou seja, que aborda a história em sua dimensão meramente informativa e livresca, não valorizando o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo, questionador. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas mais profundamente, numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico, nesse sentido, uma concepção de verdade se estabelece na obra e é irrevogável.

No geral, as coleções que integram esse conjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades, e não rompe com a base eurocêntrica. Alguns temas sustentam-se em uma historiografia tradicional e apresentam-se de modo absolutamente recorrente e naturalizado em termos de explicações, tais como generalizações ao tratar a história econômica do Brasil a partir da sociedade colonial e do patriarcalismo, ou com relação ao Oriente como um lugar exótico, de pessoas atrasadas, ou involuídas, entre centenas de outras possibilidades analíticas que poderiam aqui enumerar.

Verifica-se, ainda outro conjunto de coleções que acompanha a evolução historiográfica e procura redimensionar a idéia de história evolutiva e

processual, esse grupo rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e são múltiplas as possibilidades temáticas que vão nortear as operações de seleção, as obras em tal perspectiva apresentam grande diversidade de recortes e foi o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD nas últimas décadas.

O outro grupo que indicamos aqui o Eclético, mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para a uma renovação historiográfico de caráter tópico. Relativizam-se os paradigmas explicativos em relação a temáticas e pesquisas específicas que vêm sendo objeto de debates historiográficos nas últimas décadas e, nesse sentido, a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se baseia em paradigmas que foram objeto de revisão no campo historiográfico.

Há, por fim, um grupo associado a uma historiografia renovada, que rompe com perspectiva tradicional e incorpora na seleção de conteúdos não só aquilo que advém da macro renovação ocorrida com a historiografia pós 1960, como resultados das pesquisas contemporâneas na área dos estudos históricos. Considerando-se que a soma das últimas tendências não corresponde nem à metade das obras, é possível afirmar que ainda existe um enorme abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa e o saber veiculado por meio do livro didático. Observe o gráfico :

PNLD 2006- relações das obras com desenvolvimento da historiografia.

Renovada – 21%
Eclética – 25%
Tradicional- 54%

Fonte: MEC

Cabe ressaltar, que não é possível estabelecer uma relação unívoca entre os grupos em função das quatro temáticas, o que aponta para o grau de complexidade do conjunto analisado, aspecto frequentemente negligenciado nas avaliações a respeito da produção didática que, não raro, assumem perspectivas mais generalizantes.

Espera-se que os dados apresentados até agora contribuam para o debate em torno da formação dos professores e das políticas públicas para os livros didáticos de história, bem como de seus múltiplos desdobramentos em relação a história ensinada e aos diversificados interesses e condicionantes que cercam a produção e a compra dessa mercadoria chamada livro.

Possibilidades de operacionalização didática

A questão Oriental

Na visão de Pannikar⁵ devemos estudar as influências das culturas asiáticas sobre a vida, os hábitos, os costumes e, de modo geral, sobre a cultura européia após os contatos entre o Ocidente e o Oriente. As civilizações chinesa e indiana merecem mais do que a simples curiosidade⁶. Elas podem parecer singulares, mas (é um fato) nelas se encontram registradas uma grande soma de experiência humana. Nenhuma outra serviu de vínculo a tantos homens, durante um período tão grande. Quem pretende ter o título de humanista, não deve ignorar uma tradição de culturas tão atraentes e tão ricas em valores duráveis.

Esta tradição (china) aparece formada desde o início da era cristã - na época em que a terra chinesa, enfim reunida, forma um imenso império. A civilização que se criou na China espalha-se logo por todo o Extremo Oriente. Graças a inúmeros contatos ela se enriquece. Os Chineses, entretanto, esforçam-se para realizar um ideal tradicional que definem com um rigor crescente. Eles lhe são tão dedicados que o apresentam, facilmente, com a primeira herança de sua raça. Vários milênios antes de era cristã, seus ancestrais (eles não se permitem duvidar) foram iniciados por sábios na disciplina de vida que fez sua força. A pura civilização das primeiras épocas foi o princípio de uma coesão perfeita. A China maior data dos tempos mais antigos. Sua unidade se desfaz ou se restaura conforme resplandece ou enfraquece uma ordem de civilização que é, em princípio, imutável.

⁵ cf. PANNIKAR, op. cit

⁶ cf. GRANET, M. A civilização chinesa. Otto pierre. 1979

Essa visão sistemática tem valor de dogma e corresponde a uma crença ativa. Ela inspirou todas as tentativas de síntese histórica; durante muitos séculos, exerceu uma influência decisiva sobre a conservação, transmissão e restauração dos documentos: não possuímos nenhum que possa ser considerado novo ou autêntico. Historiadores, arqueólogos, exegetas sentem-se impregnados de um respeito tradicionalista, mesmo quando um espírito crítico parece animá-los. Eles determinam os fatos e as datas, estabelecem os textos, eliminam as interpolações, classificam as obras sem objetividade, na esperança de tornar mais aguda e mais pura, neles mesmos e em seus leitores, a consciência de um ideal que a História não saberia explicar, pois a antecede.

Nós nos inspiraremos em idéias diferentes. Os ocidentais, até pouco tempo, contavam a história da China à moda chinesa (ou quase), sem mesmo assinalar seu caráter dogmático. Hoje, eles se esforçam para distinguir, nas tradições, o verdadeiro do falso. Eles utilizam os trabalhos da crítica autônoma. Eles se esquecem, freqüentemente, de ressaltar os postulados. Eles se mostram, em geral, pouco sensíveis às insuficiências de uma exêgese puramente literária. Apesar de uma atitude crítica, eles raramente confessam que os fatos permanecem incompreensíveis⁷.

Eles não revelam o menor dos fatos históricos e não permitem descrever, com alguma precisão, o lado material da civilização chinesa. Ignoramos, do mesmo modo, os pormenores das guerras e das intrigas políticas, os usos administrativos, as práticas econômicas, o modo de vestir, etc. Em troca, possuímos inúmeros testemunhos preciosos sobre as diversas atitudes sentimentais ou teóricas que foram adotadas na China em meios diferentes, a respeito do costume, da riqueza, da arte administrativa, da política ou da guerra. Estamos informados, sobretudo, a respeito das atitudes defendidas pela ortodoxia. Mas os Chineses não querem perder nada do passado, mesmo quando tomam o cuidado de apresentar uma reconstituição totalmente ideal: eles deixaram subsistir uma grande quantidade de informações que contradizem as teorias ortodoxas. Não há, no momento (se

⁷ cf. GRANET, op. cit.

desconfiarmos de precisões ilusórias), nenhum meio de escrever um manual de antiguidades chinesas, muito menos indianas.

Basta ao contrário, introduzir-se, bastante mesmo, no conhecimento da China e também da Índia se limitarmos nossa tarefa a definir um conjunto de atitudes que caracterizam o sistema social desses povos da antiguidade. Tentar determinar o sistema social dos Chineses, tentar indicar o que ele pode ter de específico - na vida política, nos costumes, no pensamento, na história do pensamento e na dos costumes - tentar, também, indicar o que ele encobre de grande experiência humana, deixando entrever que, de civilização em civilização as simbolizações, freqüentemente, diferem; tentar, enfim, fazer aparecer este sistema de comportamentos na ordem e no movimento que lhe são próprios, foi neste espírito que concebi essa obra. Este também é o espírito que inspirou minhas pesquisas preparatórias há muito tempo, porém, só agora, e com muita dificuldade, devido, principalmente à ausência de fontes e outras pesquisas no mesmo âmbito, que esta vontade de abordar o Oriente só agora toma forma.

Quando se fala da China e da Índia, pensa-se que os milênios contam pouco. Mas não nos iludamos – só uma evolução prodigiosa pode conduzir das idades neolíticas à formação de um vasto império centralizado, comparável ao de Roma, mas muito mais povoado e muito mais avançado no campo da técnica. Além disso, pelo fato de a estas culturas estarem longe de nós, a sua história não tem, ao mesmo tempo, o privilégio de ser menos rica e menos complexa. A grande quantidade de trabalhos especializados, o número das descobertas arqueológicas que se sucedem na China e Índia desde 1950, a ausência de obras de síntese que se ocupem de alto a baixo de todo este período dando às últimas escavações o lugar capital que elas merecem, tudo isto serve para tornar ainda mais difícil o trabalho do divulgador. Ele deveria, sem dúvida, reter apenas o que é mais evidente, mas também interrogar-se sobre aquilo que pudesse ter valor explicativo e permitisse marcar as grandes articulações da História. Sempre que não se pusesse a necessidade de precisão, a parte relativa à interpretação pessoal impor-se-ia.

A Índia moderna apresenta a particularidade, talvez única na História, de

viver, no século XXI, segundo tradições Orientalistas⁸. Longe de silenciar-se nas formas de uma civilização arcaica, como o prova a sua evolução atual no domínio da indústria, encontrou o equilíbrio e a coerência numa continuidade exemplar. Para uma civilização tão rica e tão complexa como a da Índia é este um fenômeno digno de nota: poderia temer-se ver a seiva criadora dos pensadores e dos artistas secar, um imobilismo fatal paralisar os inovadores, um rápido empobrecimento fazer abortar as tentativas de reforma. Nada disto se produziu, pelo menos em grau suficiente para deter o desenvolvimento da civilização indiana. Pelo contrário, ela tirou desta particular condição a afirmação do seu gênio peculiar e a força necessária para dela comunicar os princípios aos países que a rodeavam. A lentidão com a qual se desenrolaram, na Índia, as evoluções de todas as ordens são o correlativo desta continuidade; nela se reconhece sem custo o ritmo da vida rural, que formou - e forma ainda - a própria base do país. A estes dois fatores se acrescenta um estranho desprezo pela História, e esta é a consequência direta da filosofia indiana que desviou os seus estudiosos das contingências, em proveito do Absoluto⁹. Nas suas inscrições lapidares, onde se ostenta por vezes o próprio panegírico, os reis indianos geralmente descuraram o relato, com a precisão desejável, dos acontecimentos históricos dos seus reinados. Em todo o período antigo, as crônicas reais ou locais, quando existem, transpõem os fatos históricos para o mito e para a lenda. Isto complica a tarefa do historiador que trabalha com cultura Oriental, muitas vezes a se basear em deduções¹⁰. Outro fato estranho, cuja explicação é ainda prematura: enquanto a Índia possuía, muito antes da era cristã, o essencial da sua literatura sagrada sob a forma oral, que o caráter histórico de Buda no século VI a.C. não deixa qualquer dúvida, os primeiros monumentos arqueológicos datados não são anteriores aos séculos III e II a.C. O período histórico propriamente dito começa pois muito tarde, se bem que se não possa, de modo algum, qualificar de pré-histórico o período anterior, visto que possui uma escrita que permanece, infelizmente, ainda hoje indecifrável. Podem avaliar-se as dificuldades, lendo, num dos tratados mais recentes consagrados à Índia a seguinte frase: a que ficaram reduzidos os

⁸ cf. SAID, op. cit.

⁹ ZIMMER, H. "As filosofias do Oriente". Palas. SP. 1986

¹⁰ cf. SAID, op. cit.

historiadores Ocidentais e da Índia (século IV a.C.): a construir a história sobre exemplos de gramática mais preso às narrativa religiosas¹¹. A persistência das tradições e a lentidão da sua evolução prolongam, por vezes até à época atual, certas características que eram já as da civilização indiana anterior aos séculos III e II. Não que nenhuma transformação se não tenha manifestado nos diferentes campos: é certo que as instituições “evoluíram”, a própria sociedade não permaneceu no estado estático, e os costumes modificaram-se pouco a pouco. Contudo, parte destas transformações efetuou-se quase insensivelmente, sem saltos bruscos nem revolução violenta; a falta de precisão histórica acentua mais ainda esta impressão, porque não permite definir com exatidão as datas de uma reforma ou a aplicação de uma medida nova. Assiste-se, portanto, a uma justaposição de costumes pertencendo a estádios diferentes de evolução, perpetuando-se os mais antigos ao lado dos mais recentes, e sem que reciprocamente se prejudiquem. No plano histórico, a Índia alcançou por duas vezes a unificação política de uma grande parte do seu território, o que implica uma organização administrativa e uma centralização mais bem definidas. No plano religioso, quer o bramanismo quer o budismo estavam ambos florescentes. No domínio artístico, é a época mais rica e a mais ativa, aquela em que se erguem os mais belos santuários e mosteiros, em que se difundem as escolas e os estilos, em que a literatura profana toma o seu caráter definitivo. Sobre estes dados, mais tarde, se edificará a Índia medieval. Jamais se apagou das memórias indianas a lembrança desta grande e frutuosa época e são inúmeros os soberanos que dela fazem seu ideal, a ela se referindo muitas vezes no seu próprio mundo desconhecido por nós ocidentais.

¹¹cf. ANEQUIM, G. “40 anos de Indianidade”. Rio de Janeiro. Fenri. 1978

Algumas indicações de fontes:

Abaixo elegi algumas propostas que podem nortear o trabalho docente, ao tratar de assuntos relacionados ao Oriente, no caso tratado até aqui, da China e da Índia. Levando-se em consideração a dificuldade para se trabalhar com fontes sobre estas culturas, indicamos para início de abordagem em sala de aula as seguintes:

Livros

1. Bhagavad Gita – livro religioso indiano. S.Prabhupada
2. Coleção Araribá, Ed. moderna
3. As Filosofias da Índia- H.Zimmer
4. A Civilização Chinesa- Marcel Granet
5. Srimad Bhagavatam- épico Indiano. S.Prabhupada
6. Introdução a filosofia Védica- Pensamento indiano. S.Satsvarupa
7. As religiões do mundo- H.Smith
8. Mitos e símbolos na arte e civilização da Índia- H.Zimmer
9. A arte da guerra- Sun tzu
10. Civilização e Transcendência – S. Prabhupada
11. O espírito da Índia- Richard Waterstone
12. Coleção Super interessante(CDs)- 15 anos- muito rico em imagens sobre a China.

Filmes:

Herói, Ana e o Rei, Ashoka, Viagem a Índia, As lendas do príncipe Rama- desenho animado, Guerra do ópio.

Estas fontes serviram para a criação de aulas sobre o Oriente e sua problematização, bem como a utilização dos filmes acima. Além disso, indicamos aula de campo ao Seminário de Teologia Vaisnava (indiana) localizado no bairro de Bodocongó e uma visita a alguma academia de artes marciais onde os alunos poderão ouvir sobre costumes e práticas de lutas como também sobre história oriental.

Antes das apresentações de cada tema sobre a história oriental que se deseje aplicar, se faz necessário que o docente, recolha o maior número de

material possível e em seguida escolha dentro deste material o que se quer trabalhar, tomando o devido cuidado para que sua explanação não incorra em erros de conceituação ou se torne algo anacrônico e enfadonho, caso isso ocorra, nossos alunos continuaram com a idéia de que estudar culturas orientais é chato e que não se entende nada.

Conclusão:

É extremamente importante que se estimulem novos caminhos para a pesquisa sobre os livros didáticos e sua relação com as culturas Chinesas e Indianas. Até aqui, o trabalho foi árduo, devido ao silêncio que guardam nossa cultura com relação ao Oriente. Mas percebemos o quanto, mesmo com tantas falhas e imperfeições, este trabalho pode auxiliar ao que se debruçarem sobre esta temática, que envolve muito mais que curiosidade acadêmica, envolve-nos em trilhas nunca antes percorridas, obscuras e labirínticas, mas ao mesmo repleta de sabedoria milenar.

Ao trata as questões relacionadas sobre a produção dos livros e sua circulação percebemos que esses livros são depositários de ideologias, de maneiras de ver o mundo, perspectivas, desejo de controlar o outro, por isso mesmo, trazer o Oriente para mais próximo de nós é tentar diminuir essas diferenças drásticas existente entre 'nós" e 'eles" e fazer com o nossos alunos de fato façam valer tudo que os PCNs, colocam como possibilidades para diminuir os preconceitos e estereótipos a respeito do outro.

Se esta é umas das maiores tarefas da Educação, então, temos plena certeza que o que abordamos aqui sirva de espelho para outros trabalhos bem mais elaborados, que acreditamos que devam surgir em breve. Os resultados sobre como se operacionalizam-se os livros, como este se toma como uma mercadoria, já eram previsíveis, porém, o mais importante, foi de fato, demonstrar que de fato é possível pesquisar sobre o Oriente, mesmo não tendo subsídios necessários pra tal investida. As dificuldades para quem aborda questões Orientais são muitas, por isso mesmo, resolvemos, falar das coleções e sobre o próprio Oriente nos capítulos 2 e 3.

Ao Tratar dos livros didáticos que abordam ou não as questões Orientais, fizemos como base em coleções próprias, ou seja, ficou fora da análise aquelas coleções que não dispúnhamos no momento da pesquisa, o que fato pôde limitar nosso estudo. Com tudo, espera-se que esta breve explanação sobre o Oriente seja vista como uma inspiração para aqueles que tenham interesse pela temática.

Ultimamente uma notícia alegrou os pesquisadores em educação que trabalham a questão do Oriente, foi a criação de grupos de trabalho com a Índia, para aprofundar o intercâmbio no campo da educação. A decisão foi tomada pelo ministro de assuntos Exteriores indiano, Yashwant sinhá, durante a primeira reunião da comissão Mista Brasil-Índia, realizada em Nova Delhi¹².

As propostas do MEC para estudos Orientais, vem sendo detalhadas e aprimoradas nesses últimos anos, e também isso se configura como uma das propostas do governo atual. Para nós educadores, e de antemão sem tomar partido, esta iniciativa reflete a preocupação emergente de o Ocidente encontrar e se complementar com o Oriente. O mais interessante de tudo isso, está no fato de uma aproximação maior com países Orientais e emergentes na área de educação poderá mais tarde ampliar os intercâmbios em pós-graduação, tal como ocorre em Portugal com a Fundação Oriente que financia os estudos e a estadia de estudantes de pós-graduação em Cultura Oriental.

Aos poucos percebemos que as mentalidades recorrentes das colonizações européias estão mudando ou perdendo espaço. O presente trabalho teve até agora o objetivo primordial de colaborar com o estudo sobre o Oriente e que possa servir de base para outros trabalhos de graduação e pós-graduação que possam advir de uma discussão mais aprimorada sobre o tema.

Vale ainda ressaltar que mesmo com imperfeições, este trabalho poderá servir como orientação para outros, o fato de ser pioneiro não encerra a questão em si, mas amplia as possibilidades de discussão sobre o tema abordado.

¹² cf. Folha online.utl 305u14042.shtml

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre. Artes médicas. 1995
- LAJOLO, Marisa (Org.) *Livro didático*. INEP. v.16
- BATISTA, Antonio A.G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília. 2001
- MEC. 2001 a 2006. *guia de livros didáticos*. 5 a 8. Brasília. MEC
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *“Livro didático e conhecimento histórico: uma abordagem do saber escolar*. São Paulo. 1993
- _____ *Livros didáticos entre textos e imagens*. São Paulo. 1998.
- CERTEAU. Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis. Vozes. 1996
- CHARTIER, Roger. *A práticas de leitura*. São Paulo. Est. liberade. 1996
- _____ *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa. difel 1990
- SCHWARTZMAN, S. *Tempo de Capanema*. São Paulo. Paz e terra. 2000
- FONSECA, S.G. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo. Papyrus. 1993
- ARIÉS. P. *História social da criança e da família*. Rio de janeiro. Zahar. 1981
- AZANHA. J.M.P. *A cultura escolar brasileira*. Ver. de educação da USP. 1990
- GIMENO, S.J . *Curriculo e diversidade cultural*. In: *territórios contestados*. Petrópolis. Vozes. 1995
- FONSECA, T.de L. *O livro didático de história: um lugar de memória e formador de identidades*. Florianópolis. 1999.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Martins fontes. São Paulo. 1995
- PRABHUPADA, Swami. *Srimad Bhagavatam*. BBT. 1995
- _____ *Bhagavad Gita*. BBT. 1995
- _____ *Civilização e transcendência*. BBT. 1993
- TSÉ. L. *Tao Te Ching*. Martin Claret. São Paulo. 2003
- GRANET, Marcel. *A civilização Chinesa*. Otto pierre. 1979
- TSIT, C.W. *Filosofia – Oriente- Ocidente*. Edusp. São Paulo. 1978
- ANEQUIN, G. *40 anos de indianiidade*. Rio de Janeiro. Fenri. 1978
- PANNIKAR, K.M . *A dominação ocidental na Ásia*. São Paulo. 1989
- SMITH, Huston. *As religões do mundo*. Cultrix. São Paulo. 2001
- SATSVARUPA. S. *Introdução a filosofia védica*. BBT. São Paulo. 1994
- ENGUITA. M. *Trabalho, escola e dominação*. Artes medicas. Porto Alegre. 1993