

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL**

**A HISTÓRIA DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO "NOVA
HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA", DE JOSÉ JOBSON
ARRUDA, ATRAVÉS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS IMAGENS**

TEXTO DE MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

ANDRELISA GOULART DE MELLO

SANTA MARIA-2011

**A HISTÓRIA DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO "NOVA
HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA", DE JOSÉ JOBSON
ARRUDA, ATRAVÉS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS IMAGENS**

Por

Andrelisa Goulart de Mello

Texto de monografia apresentado ao Curso de Especialização em História do Brasil do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em História do Brasil**

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos

Santa Maria- RS- Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós Graduação em História**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Texto de Monografia de Especialização

A história do negro no livro didático "Nova História Moderna e Contemporânea", de José Jobson Arruda, através da transposição didática das imagens

elaborado por
Andrelisa Goulart de Mello

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em História do Brasil

COMISSÃO EXAMINADORA:

JÚLIO RICARDO QUEVEDO DOS SANTOS, PROF. DR.
(Presidente/Orientador)

Vítor Otávio Biasoli, Prof. Dr.
(1º Membro Titular)

Marilú Favarin Marin, Profa. Ms.
(2º Membro Titular)

Maria Medianeira Padoin, Profª. Dra
(Membro Suplente)

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2011

*Ao professor Luiz Eugênio Vécio (in memoriam)
idealizador desta monografia, grande historiador.*

AGRADECIMENTOS

A parte mais fascinante de um trabalho como este é sentir que concluí mais uma fase da minha caminhada. E para cruzar os caminhos difíceis, as noites mal dormidas, as tardes de finais de semana que passei em estudo, as preocupações e angústias, o nervosismo e a distância com os pensamentos nas leituras, para todas essas fases e muitas outras que nem citei aqui, porque, com certeza passaria desta folha e talvez desse outra monografia, tenho que agradecer exclusivamente ao meu Amor Thomas Wagner, que foi solidário, companheiro, amigo e amor de todas as horas, as boas e as ruins. A ele, meu muito obrigado!

A minha irmã Andreia Goulart de Mello, a qual, sempre foi minha grande inspiração, força e coragem para lutar pelos meus sonhos, minha gratidão será eterna!

A minha grande e melhor amiga Janaína Marchi, minha alma gêmea, que me ajudou a levar essa monografia até o fim, minha grande mentora e orientadora, pacienciosa, amiga, e, sobretudo, muito inteligente. Acredito que se somássemos o tempo que passamos no telefone e na internet discutindo e trocando ideias sobre nossas monografias, fora os almoços, lanches e o dia a dia em que acabamos sempre conversando, somar-se-iam horas a fio, e se me perguntarem se eu faria diferente, eu responderia que valeu a pena, cresci com ela, amadureci meus pensamentos e meus textos. Amiga obrigada!

Um agradecimento especial a todos os professores da graduação e pós-graduação, os quais compartilharam comigo seus conhecimentos, colaborando, de maneira decisiva na construção do meu saber, além de serem, em alguns casos, exemplos de vida!

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês!

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-graduação em História do Brasil
Universidade Federal de Santa Maria

A História do Negro no Livro Didático "Nova História Moderna e Contemporânea", de José Jobson Arruda, através da Transposição Didática das Imagens

AUTOR: ANDRELISA GOULART DE MELLO

ORIENTADOR: JÚLIO RICARDO QUEVEDO DOS SANTOS

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 28 de fevereiro de 2011.

Acreditando que ainda se faz necessário escrever e abordar assuntos que tratam da questão racial, do preconceito e da omissão histórica a respeito da efetiva participação negra em nossa história nos propomos a analisar um livro específico chamado Nova História Moderna e Contemporânea de José Jobson Arruda, apresentada em sua 28ª edição no ano de 2004. Mesmo sabendo que a escolha desta obra poderia gerar polêmicas, por ser uma obra voltada para a abordagem eurocêntrica e centralizada na construção da ideia do capitalismo, optamos por encaminhar a pesquisa no que tange sua nova edição e a alteração de título, pois esta obra foi reeditada a partir da concepção de sua primeira edição de 1974, o autor propôs para a edição de 2004 trabalhar com o título “Nova História”, buscando enfatizar as inclusões e tendências historiográficas atuais, como a questão da história cultural e inclusão de novos elementos antes omissos e renegados em obras didáticas, como por exemplo, a mulher, o negro, crianças e idosos. Partindo desta constatação este trabalho propõe uma análise a respeito da utilização das imagens que tratam do negro, compreensão esta desenvolvida a partir do método da transposição didática como elemento pedagógico, termo difundido pelo teórico francês Yves Chevallard, matemático que defendeu a ideia de transpor o conhecimento científico para o conhecimento didático, teoria está adaptada neste trabalho a realidade do ensino de história através das imagens no livro didático em questão. Nosso enfoque não será apenas em relação a forma de utilização das imagens como fontes históricas nos livros didáticos, nos deteremos na pesquisa a cerca da historiografia negra a partir das imagens selecionadas na obra de Arruda, considerando a relação proposta pelo autor em seu título e apresentação do livro “Nova História”.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de História Africana, Transposição Didática.

ABSTRACT

Postgraduation Monograph
Course of Post-Graduation in Brazilian History
Federal University of Santa Maria

The Story of the Negro in Textbook "New Modern and Contemporary History" by José Jobson Arruda by Didactic Transposition of Images

Believing it is still necessary to write and address issues dealing with racial issues, prejudice and historical omission regarding the effective black participation in our history we propose to analyze a specific book called New Modern and Contemporary History of Joseph Jobson Arruda, submitted in its 28th edition in 2004. Even though the choice of this work could be controversial, because it is a work for the Eurocentric approach and centered on the construction of the idea of capitalism, we chose to forward the survey regarding their new edition and the change of title, because it's work was reissued from the design of its first edition in 1974, the author proposed for the 2004 edition of work titled "New History" by seeking to emphasize the inclusions and current historiographical trends, as the issue of cultural history, adding new elements before missing and renegades in textbooks, such as women, blacks, children and elderly. From this viewpoint this paper proposes an analysis regarding the use of images that deal with black, this understanding developed from the method of didactic transposition as part educational, word spread by Frenchman Yves Chevallard theoretical mathematician who advocated the idea of transposing the knowledge scientific knowledge for teaching, theory is adapted in this work the reality of teaching history through images in the textbook in question. Our focus is not only about how to use the images as historical sources in textbooks, we will consider in research about the black history from the selected images in the work of Alvarez, considering the relationship proposed by the author in its title and presentation the book "New History".

Keywords: Textbooks, Teaching of African History, Didactic Transposition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR	13
1.1 Abordagens e historicidade negra nos livros didáticos: mitos e preconceitos	20
1.2 A valorização do uso das imagens e ilustrações nos livros didáticos	24
2. A CONCEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO DO SEU AUTOR	29
2.1 O olhar crítico de Décio Gatti para a compreensão e evolução da história do livro didático no Brasil	30
2.2 A obra didática Nova História Moderna e Contemporânea e o Autor	33
3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO "NOVA HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA", DE JOSÉ JOBSON ARRUDA	41
3.1 Imagens e contextos da História do povo negro a partir do livro didático “Nova História Moderna e Contemporânea”.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	67
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

Que tipo de livro didático, queremos? Um livro completo, com todos os conteúdos, tentando se aproximar da história total? Um livro para ser utilizado apenas como ferramenta, bem estruturado, condizente com a linguagem dos alunos e que se proponha a estimular o ensino- aprendizagem? Ou queremos um livro que sirva como um manual, que deva ser utilizado como fim básico para aquisição de conhecimento?

Estas perguntas deveriam ser feitas a todos os professores e autores de livros didáticos, como uma tomada de consciência em relação aos objetivos e ao seu papel de portador de conhecimento, fazendo-os refletir sobre o que se quer para a educação e para os sujeitos participantes da construção da aprendizagem.

A escolha do livro didático é de total importância para a educação, pois a relação de ensino e aprendizagem trabalhada nos livros didáticos fortalece a relação entre educador e educandos. Será o professor o mediador e selecionador dos métodos de aprendizagens, ele irá estimular o aluno a conhecer as mais variadas realidades e concepções teóricas metodológicas.

Rafael Yus complementa (2002, p. 62):

Resumindo, a aprendizagem é um processo individual e extramente complexo, que depende da interação de um conjunto de fatores pessoais e ambientais. Os professores podem ajudar os alunos a conseguir seu potencial de aprendizagem tomando consciência das preferências do estilo de aprendizado individual e adaptando seus estilos de ensino de acordo com ele. Na maioria dos casos, um ambiente ótimo de aprendizagem para todos os alunos seria criado pelo professor que, de maneira consistente, usa uma ecologia de visões de ensino em programa equilibrado e flexível.

Considerando a fala de Rafael Yus, quando este se refere ao estilo de aprendizagem, estamos constatando que não existe uma receita ou fórmula pronta para ser aplicada na educação brasileira, e sim que existem diferentes níveis de aprendizagem, e que cada aluno é individual na forma de tomar o conhecimento. Sendo assim, as abordagens didáticas dos livros são relevantes porque faz parte da realidade educacional de nossas escolas, bem como da vida de nossos alunos e professores.

Assim, devemos questionar até que ponto a educação básica tem que ensinar todos os conteúdos? Em que contexto a aprendizagem deve ser trabalhada nas estruturas didáticas dos livros? É preciso continuar com as listas intermináveis de informações em cada uma das muitas disciplinas que são ministradas na educação básica?

Sabemos que estas relações elencadas fazem parte de um contexto muito maior, arraigado por elementos organizadores pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, formatando propostas pedagógicas para currículos escolares, bem como para metodologia e teoria de um livro didático. Sendo os principais (PCNs, 1997, p. 7):

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

Estas questões são pertinentes quando analisamos a concepção de livro e educação. Deparamo-nos com trâmites legais existentes na educação, a qual acaba por burocratizá-la e minimizá-la e deslocados de contextualização da realidade social de cada sala de aula. Goodson acredita que enfocando os conflitos internos dos currículos, responderia a esta internalização da diferenciação social e principalmente de uma reconstrução de ideias curriculares proporcionando mudanças de paradigmas educacionais.

Avaliando as demandas escolares, através destes questionamentos poderemos rever as experiências educacionais aprimorando as tendências e metodologias que deram certo, para que as mesmas possam ser consolidadas de forma positiva no processo educacional escolar e que editoras possam contribuir de forma significativa nos avanços teóricos e principalmente historiográficos necessários à melhoria da qualidade do ensino no país.

Nesse sentido, essa pesquisa surge com o intuito de retomar as discussões a respeito da importância da linguagem didática do livro. Optamos por esta análise porque acreditamos que o livro didático auxilia na formação de cidadãos conscientes e estimula o pensamento crítico. Assim, pensamos que um livro destinado à apresentação do conhecimento, leitura e elemento de aprendizado, não pode conter imagens que comprometam o desenvolvimento reflexivo das atitudes ligadas à ética e à diversidade. Uma coleção não pode veicular formas de preconceito e discriminação, nem promover incitação à violência. Tampouco pode conter propaganda ou proselitismo político e religioso (PNLD, 2011).

Sendo assim, nos propormos à análise sobre a utilização das imagens relacionadas à história do negro no livro didático do autor José Jobson Arruda, *Nova História: Moderna e Contemporânea*. Para o desenvolvimento teórico desta pesquisa utilizaremos os conceitos do francês Yves Chevallard, que publicou resultados de vários estudos sobre os fenômenos relacionados ao ensino aprendizagem, utilizando o conceito de transposição didática na matemática.

Iremos adaptar as ideias propostas por Chevallard para a história. Enfocando o significado de transposição didática, ou seja, o conhecimento científico através das imagens relacionadas a história do negro para o conhecimento individual e interpretativo do aluno-leitor. Ao escolher a obra de Arruda e o conceito teórico de Chevallard, sabemos que estamos correndo um risco de interpretação e principalmente no que diz respeito a adaptação, no entanto preferimos o desafio de pesquisar e apresentar a academia novas ideias e questões pertinentes sobre o ensino de história.

Elencamos para a escolha desta obra elementos como, por exemplo: contemplar dois grandes períodos históricos, modernidade e contemporaneidade; pelo uso da mesma durante a graduação do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, nas disciplinas de História Moderna e História Contemporânea; por apresentar uma proposta com viés cultural e principalmente por ser uma obra reeditada em 2004, um ano após a obrigatoriedade da aplicação da Lei 10.639 nas escolas de educação básica públicas, a qual trazia à tona a problemática que envolvia as relações de direitos iguais, colocando em pauta a questão da democracia racial.

Também consideramos a importância que as imagens ocupam na formação dos alunos e do próprio ensino de história. É devido a essa relevância que optamos por fazer uma análise interpretativa a cerca das imagens e o seu contexto a partir da história africana, buscando compreender a utilização destas nas situações de ensino e aprendizagens que envolvem os leitores. Sabemos que esta obra não foi utilizada pelas escolas públicas em salas de aulas, e que o enfoque de venda era para escolas particulares, universidades e leitores interessados nos aprofundamentos históricos. No entanto, nos chamou a atenção pelas indicações e referências a esta obra no meio acadêmico e muitas vezes na utilização da mesma como suporte pedagógico dos professores. Além disso, é uma obra reeditada 28 vezes e que teve sua primeira publicação em 1974.

Precisamos verificar com cautela a forma apresentada no livro sobre os conhecimentos acerca da história moderna e contemporânea através das seleções imagéticas do povo negro, observando a forma de leitura e interpretação das mesmas a partir da transposição didática,

evidenciando o saber que é apresentado ao leitor e se este é didatizado no que tange a história do povo negro.

Segundo a apresentação, esse livro traz uma nova síntese da concepção histórica, retratadas através da preocupação e organização da formatação do livro, em sua diagramação, nas cores, na capa, nas legendas, na organização dos conteúdos, para facilitar a assimilação por parte dos alunos/leitores, agilizando a tarefa de ensino dos professores, colocando à sua disposição novos instrumentos de aprendizagem.

A importância desse tipo de pesquisa é evidente, uma vez que possibilita a qualificação de novas metodologias, bem como a intenção de descrever novos recursos de aprendizagem como as imagens, pois cada vez mais são explorados recursos que estimulam as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem.

Os textos visuais são objetos que devem ser vistos como forma final do livro didático e não apenas como complemento ou algo sem sentido, apenas com intuito de ilustrar. Não são as cores que definem o interesse dos alunos em aprender, e sim a qualidade em que se dispõem a abordar o livro didático.

Sendo assim, a representação imagética e suas legendas tornam-se muitas vezes mais relevantes na transposição didática do que muitos textos. Os olhares e as interpretações são múltiplos, e estes por sua vez acabam orientando e estimulando a busca pelo saber e o desejo de retorno no imaginário do passado em detrimento do presente. Ou, caso a interpretação seja errônea, pode acarretar em prejuízos significativos na construção da identidade histórica dos alunos e, principalmente, do coletivo que a envolve.

O nosso interesse nessa pesquisa, não é deciframos a historiografia de todos os livros didáticos editados e publicados no Brasil, e sim, identificarmos a utilização e importância que o sujeito negro ocupou e ocupa na nossa sociedade, analisando as imagens e suas relações na transposição didática a partir da leitura iconográfica.

Diagnosticar as estruturas didáticas dos livros não é uma tarefa simples e fácil, e sim complexa. Portanto, pesquisar, analisar e compreender as funções e os objetivos dos livros didáticos deve ser visto como elemento catalisador das ações de ensino, buscando a melhoria na qualidade da educação. Sabemos que os livros didáticos são instrumentos para evoluir e criar novos paradigmas educacionais e que, de modo algum, irão resolver os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no país, mas é o começo de investimentos, discussões e revisões na tentativa de recuperar e ou reconstruir o interesse dos alunos para o aprender e para desenvolver o autoconhecimento, a autodisciplina e o entusiasmo pelo saber fazer a partir das suas reflexões.

1. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR

No início de cada ano letivo, alunos de diferentes cidades e estados recebem em suas escolas exemplares de livros didáticos, que, juntamente com a didática pedagógica de cada professor, assumem características básicas em relação à sistematização do conhecimento e a aprendizagem.

O livro didático ostenta um papel central em muitas escolas brasileiras. Só no ano de 2009 o governo federal entregou cerca de 103 milhões de livros didáticos em 140.000 escolas públicas nos 5.564 municípios brasileiros.

Os livros didáticos apresentam particularidades de organizadores do conhecimento e proporcionadores dos processos de ensino e aprendizagens, podendo ser utilizado como fonte de pesquisa.

Segundo a lei nº 10.753¹, de trinta de outubro de 2003, artigo 1º inciso II:

o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;

Gatti (2004, p. 34-35) nos fala sobre as conceituações dos livros didáticos:

Mas, afinal, que são livros didáticos? Existe uma resposta única para essa questão? Sua conceituação é variada, revelando a complexidade da qual se reveste o objeto que se pretende compreender. Os livros didáticos são tomados simultaneamente como: “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional” (BITTENCOURT, 1993, p. 3; CARVALHO, L.I., 1991, p. 17-18; CARVALHO, A.M.M., 1992, p.3; OLIVEIRA et. AL., 1984, p. 11; MUNAKATA, 1994, p. 12).

Os livros didáticos consolidaram-se como principal recurso didático-pedagógico em sala de aula e da maioria das escolas. Muitas vezes, esse recurso aparece dentro do espaço escolar como o legitimador único e verdadeiro, não abrindo espaço para discussões e reflexões acerca de seus conteúdos e metodologias. Segundo Gatti (2004, p.17) “(...) o livro didático apareceu como o caminho que poderia assegurar a qualidade da Educação recebida por todos que estivessem na escola”.

¹ A Lei 10.753 institui a Política Nacional do Livro, conforme ANEXO 1.

Nesse sentido, a análise dos livros didáticos torna-se pertinente, uma vez que ainda são, nos dias atuais, fontes de consulta muito utilizada pelos professores. Além disso, o livro didático tornou-se, muitas vezes, uma fonte única de leitura para os alunos pertencentes a classes populares.

Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 19) completa:

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas.
Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas.
Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor.
O livro didático, de modo geral, omite ou apresenta de maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Em um país como o Brasil, com características marcantes da desigualdade social e dos grandes índices de pobreza, esse cenário acaba também influenciando o ambiente escolar, no qual o livro didático será com certeza uma ferramenta fundamental. Principalmente para os professores, que raramente tem um currículo ou formação necessária para lidar com as problemáticas do dia a dia escolar, o livro toma uma espécie de roteiro para as aulas.

Bittencourt (1993, p. 2) diz que na prática:

O livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, para a preparação de 'suas aulas' em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários.

Ainda, sobre a utilização do livro didático, a Dra. Ester Buffa² aponta que:

Um dos aspectos marcantes desse processo- a improvisação de professores- levou, sem dúvida, ao apego desmesurado ao livro didático que não só traz as informações necessárias a serem transmitidas, mas funciona como organizador do ensino. Não é à toa que as editoras publiquem também o tão desejado livro do professor. Sem ele, as coisas seriam certamente piores.

Ângela Maria Soares Costa (1997) constatou em sua dissertação de mestrado intitulada "*Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*" que a utilização do mesmo em sala de aula é de 50%, ou seja, metade do tempo.

² Autora do prefácio do livro "A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)" de Décio Gatti p. 13.

Também, precisamos elencar o tempo de estudo em casa, o qual também requer o uso deste instrumento didático pedagógico, para realização de exercícios, leituras complementares, trabalhos e provas.

Para os alunos, como bem coloca Silva (2008) o livro passa a ser muito mais que um material de apoio para os estudos, esses livros são, muitas vezes, a única porta para a evolução do aprender desses educandos e também da sua família por consequência.

Para Gatti (2004, p. 26)

Além de desempenhar este papel central no cotidiano escolar dos alunos há tempos e, no caso brasileiro, por que não mencionar, no exercício profissional dos educadores dos mais diferentes níveis, os livros didáticos desde há muito são ainda o produto mais vendido pelas editoras nacionais.

Devida a esta grande necessidade e da carência de infraestrutura, métodos antiquados, a desvalorização social da classe docente, tecnologias obsoletas, salas de aula superlotadas, que o governo Federal desde 1985 tomou como posição através do Ministério da Educação a organização e o controle da distribuição dos livros didáticos nas escolas brasileiras a todos os alunos de escolas públicas. Criando, para isso, o Programa Nacional do Livro Didático³. Para Maris (1999)⁴

Esses livros são publicados por editoras particulares, mas sua seleção segue um cuidadoso processo no âmbito do Ministério da Educação. No entanto, pouca atenção tem sido conferida à compreensão desses livros pelos alunos a quem eles se destinam.

O número de estudantes que utilizam os livros didáticos é alto, tanto é, que em 2009 foram cerca de 103 milhões de livros entregues. A entrega ocorre anualmente, sendo que uma mesma série só receberá livros novos após três anos, e os exemplares antigos seguem sendo reutilizados pelos novos alunos, são os chamados livros não consumíveis.

Camila Pereira (2009)⁵ publicou um texto sobre a distribuição de livros didáticos no Brasil, descrevendo que os estudantes das “escolas públicas do 1º ano de ensino fundamental ao último do nível médio custa ao governo 842 milhões de reais, algo como 2% do orçamento do MEC”.

³ Programa criado através do decreto nº 91.542.

⁴ Stella Maris Bortoni- Ricardo, é Doutora em Linguística e professora da Universidade de Brasília (UnB). Publicou um artigo intitulado: *A Leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada*, em 2008. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080309.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

⁵ Disponível em < <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/103-milhoes-livros-didaticos-431016.shtml>>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

Diante desses grandes volumes de investimentos financeiros destinados a produção de livros didáticos, cresce o setor de comercialização deste produto no Brasil e, conseqüentemente, o volume de vendas das editoras privadas.

Nesse sentido, Cassiano (2004)⁶ em sua investigação, destacou que:

A indústria dos didáticos representa, em média, 54% da indústria nacional; em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos, 244 milhões referiram-se a livros didáticos, cujo segmento é o mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras (Ática, Scipione, FTD, Saraiva e Moderna).

“Atualmente, 36 editoras vendem livros didáticos ao governo, entre elas Ática e Scipione, do Grupo Abril. O mesmo livro vendido nas livrarias por cerca de 70,00 reais sai para o MEC por cinco reais”, constata a pesquisa publicada por Camila Pereira (2009), ela ainda acrescenta que “um título de sucesso no mercado de livros didáticos vende algo como 2 milhões de exemplares num ano, muito mais do que qualquer Best-seller”.

O volume de editoras no Brasil cresce ano após ano. A quantidade de livros didáticos soma-se uma grande variedade que enchem as prateleiras das livrarias e das salas de professores na escola.

Gatti (2004, p. 26), observa “que, há algumas décadas, o setor didático não ocupava tal centralidade, nem no cotidiano dos alunos, nem na produção editorial”. Esse crescimento decorre pelo fato do livro didático ser visto mais como um manual do que uma leitura de apoio ou complemento das aulas.

Como escolher um bom livro? De que forma selecionar a metodologia que irá nortear o dia a dia da sala de aula, através do livro didático?

Seria através da escolha curricular, selecionando e definindo o planejamento do ano letivo, através de conteúdos, conceitos, estratégias pedagógicas, lúdicas? Existiria uma fórmula e livro completos? Que sentindo o livro didático dá para o currículo escolar?

São tantas as perguntas à procura de respostas, que poderiam nos ajudar a compreender a importância desse instrumento na vida escolar e do educando. É necessário voltarmos o nosso olhar para a investigação desses materiais ofertados no meio educacional.

Segundo Magda Soares (SOARES apud GATTI, 2004, p. 53).

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a

⁶ Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, doutoranda em Educação, Política e Sociedade, apresentou o texto “Mercado de Livro Didático no Brasil”, no I Seminário Brasileiro sobre livro e história Editorial em 2004. Disponível em <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/ceciacristinacassiano.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “deve ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser”- não o discurso sobre o “que deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático.

E complementa

É verdade que olhares investigativos e descritivos- talvez não muitos, mas vários- têm sido lançados, em nosso país, sobre o livro didático tal como é ou tem sido: pesquisas sobre conteúdos programáticos, aspectos psicopedagógicos e metodológicos, conteúdo ideológico. O que, entretanto, tem falado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance de uma história do ensino e de uma Sociologia do ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é. Afinal, um livro didático de “qualidade”? (SOARES apud GATTI, 2004, p. 32).

O livro tornou-se um objeto tão comum, que a maioria dos autores e editores esqueceram-se da integridade ideológica que suas palavras podem conter, bem como, a abertura dada a interpretação ao leitor. Neste sentido a investigação da qualidade do livro e suas percepções são de total importância.

Diante da diversidade de livros didáticos, é preciso questionar quanto à qualidade em relação aos métodos de aprendizagem desses materiais ofertados aos bancos escolares, sem esquecer como bem coloca Magda Soares da percepção “*sócio-histórica*”.

Para Rousseau, todos os métodos de aprendizagem da leitura eram bons, os extra escolares, tanto quanto os escolares (CHARTIER, 1999, p. 104). No entanto, Rousseau não definiu esse conceito diante de um olhar intelectual do século XXI, onde jovens leem cada vez menos, acessando cada vez mais leituras rápidas e sintéticas nos meios eletrônicos.

Hoje, a informação está disponível em vários meios midiáticos, o aluno já vem pré-informado ou, muitas vezes, já informado à escola: são salas virtuais, jogos interativos com contextos e informações a respeito de um determinado assunto, CDs, DVDs com áudio e vídeo ensinando várias línguas, bibliotecas virtuais, livros digitais, MP20, celulares com internet, mensagens instantâneas. As pessoas podem se deslocar de um lugar para outro sem precisar de nenhum transporte, com apenas alguns bytes e uma excelente conexão de internet, podem ir de um país a outro, navegar na intimidade de pessoas desconhecidas, falar em códigos, digitar palavras abreviadas, entre muitos outros elementos que podem traspor a informação e a imaginação através dos sentidos virtuais.

Assim, o aluno acaba desprivilegiando o papel do livro didático no seu contexto de aprendizagem, fazendo deste um mero apêndice sem relevância para o seu conhecimento educacional. O livro impresso passa a ser menos interessante que a tela do computador, passa a ter um caráter não atrativo e de difícil compreensão diante das tantas tecnologias.

Chartier (1999, p. 105) coloca que,

De um lado temos, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em mundo diferente.

Em se tratando da problemática a respeito da aprendizagem da história em relação à estrutura didática dos livros, Rüsen (apud SCHMIDT⁷, 2010, p. 112-113) descreve que,

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica⁸. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias. Entre elas, a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clareza de quadros cronológicos⁹ e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro.

Analisando essa conceituação sobre *aprendizagem da história* e a verificação da falta de interesse dos alunos em relação ao livro didático, ao aumento das alternativas eletrônicas e essa afinidade de aprendizagem e cultura escrita, podemos estabelecer alguns elementos que possam explicar a confecção e impressão de um livro didático, entre estas:

- Grupo Social (poder aquisitivo, meio, sociedade)
- Currículo Escolar

Existem livros para cada categoria social, e isto é evidente em nossa realidade quando comparamos um livro didático utilizado em uma 7^o série em determinada escola privada e um outro livro utilizado para 7^o série de uma escola pública. Veremos que as escolas não seguem

⁷ Maria Auxiliadora Schmidt juntamente com Isabel Barca professora da UMinho e Estevão Resende da UNB organizaram a obra de Jörn Rüsen e o Ensino de história, respeitando a integridade da obra, ao selecionarmos a citação descrita nesta página, optamos por manter as notas de rodapé originais a fim de não comprometer e interpretação e leitura da obra.

⁸ Para ampliar este tema, veja RÜSEN, J. Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens. *Geschichtsdidaktik*, 10, p. 249-265, 1985, 12, p.15-17, 1987. (No original está referência consta na nota de rodapé número seis).

⁹ A expressão *radiogoniometrias cronológicas* foi traduzida por “quadros cronológicos”, respeitando-se as ideias do autor. (No original está referência consta na nota de rodapé número sete).

os mesmos padrões de ensino e que há variações nas reflexões de um livro para o outro, o que pode estar atrelado à categoria social dos alunos.

Na pesquisa realizada por Gatti (2004, p. 18), o autor compreendeu que,

(...) segundo a fala dos autores e editores consultados, existem livros didáticos de História destinados ao ensino médio que são elaborados para estudantes *mais em cima* ou *mais embaixo*, o que se poderia traduzir como: um livro para alunos de classes sócias mais abastadas e outro para as massas populares.

Assim, o livro ganha uma força em relação aos tipos de grupos sociais. Seria então, o livro um produto para o fortalecimento da marginalização social e manutenção do poder? Para Gatti (2004, p. 25) “ao que parece, o livro didático tornava-se mais um dentre os diversos objetos culturais que assinalava diferenciação e exclusão social”.

Essa diferenciação social colabora para aumentar o déficit no nosso crescimento educacional, contribuindo para a marginalização dos grupos sociais. Neste sentido, veremos, ao decorrer deste capítulo, as abordagens históricas trabalhadas de forma geral nos livros didáticos de história, voltando nossa compreensão para o cenário histórico ocupado pela negritude. Uma história marcada em nossos livros pela omissão e preconceito, uma tentativa de mostrar uma democracia racial, a qual nunca existiu na realidade, muito menos no papel, e é quase inexpressiva em livros didáticos, o que corrobora para a preservação do pré-conceito racial.

Para Sousa (apud, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p. 107):

Como na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas, tais definições tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações muitas desagradáveis para as alunas e alunos negros(as). Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e educadoras.

É com o intuito de evitar esta imagem estigmatizada nos livros didáticos que pretendemos em nosso próximo item trabalhar com a análise histórica e imagética do sujeito negro, avaliando se essas abordagens são errôneas e contribuindo para desmistificação de concepções preconceituosas ou omissas.

1.1 Abordagens e historicidade negra nos livros didáticos: mitos e preconceitos

A manipulação do livro imaginado e do livro impresso são dois polos diferentes e que nem sempre são harmônicos. Dependem de uma grande variação de elementos, alguns deles já citados por Gatti e outros que podemos perceber ao analisar individualmente os livros didáticos lançados no mercado nos últimos 15 anos. Verificaremos que muitos livros de história, ainda, apresentam uma visão tradicional do negro como sendo sempre um coadjuvante na sociedade.

Comprovemos essa ideia, ao compararmos e verificamos na maioria dos livros didáticos de história atuais uma estrutura de fatos que seguem uma cronologia tradicional que reproduz conceitos dos séculos passados, principalmente no que se refere à história do povo negro.

Livros didáticos recheados de mitos e preconceitos detalhando ao educando uma história africana baseada única e exclusivamente a partir da realidade escrava e da pobreza africana. Uma África dividida em branca e negra. Uma África desenhada sob o olhar eurocêntrico, a qual desprivilegia a diversidade cultural e a realidade brasileira.

Segundo Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 17):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média, a mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A maioria dos livros didáticos de História acaba desqualificando a abordagem sobre a história da África. Podemos perceber essa negligência nos livros didáticos através do questionamento de Anderson Ribeiro Oliva¹⁰, o qual analisa a história Africana em um livro didático brasileiro:

Como veremos logo a seguir, se sua coleção possui espaço para tratar a Reforma religiosa européia em catorze páginas, por que reservar apenas dez para toda a África pré-colonial? Escolha do autor? Da editora? Do mercado consumidor? Dos currículos?

Tais questões nos fazem percorrer rapidamente o citado volume realizando um balanço das páginas dedicadas aos assuntos. É revelador o grande espaço reservado às temáticas oriundas de uma abordagem eurocêntrica da História e as restrições a que são submetidas à História da América e da África. Por exemplo, enquanto os capítulos tratam de temas como Europa Medieval, Absolutismo Monárquico, Renascimento Cultural e Construção do Pensamento Moderno ocidental possuem

¹⁰ Artigo apresentado por Anderson Ribeiro Oliva, intitulado A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2010.

respectivamente vinte, quinze, vinte e dezoito páginas e vasta bibliografia, a História da América pré-colombiana, América Espanhola e História da África possuem, cada uma, onze, dez e dez páginas, e literatura de apoio restrita. Ou por falta de conhecimento ou de interesse, a escolha foi feita no sentido de conceder menor atenção para essas temáticas.

Com relação a História da África, a bibliografia citada, apesar de conter nomes importantes da historiografia africana, é ainda bastante restrita se comparada à difusão de estudos e pesquisas que a História da África passou nos últimos vinte anos. A presença dos trabalhos de Basil Davidson, Roland Oliver, Joseph Ki-Zerbo demonstra o contato com a vertente de estudos efetuados até a década de 1970. Já a citação da obra de Alberto da Costa e Silva revela um pequeno contato com os novos estudos, porém, a referência é ainda insuficiente. (OLIVA, 2003, p. 445).

Que estereótipo os livros didáticos formataram no decorrer dos anos? Que espaço esse recurso didático utilizou para diminuir as diferenças culturais? Não é difícil percebermos as respostas, sabemos que espaço foi mínimo para não dizer quase nulo.

Sabemos que os capítulos sobre a história africana e afro-brasileira não chegaram constituir-se como tal, foram meros apêndices e leituras complementares, inseridas no final de grandes capítulos, dando ao sujeito negro a imagem de coadjuvante e não de personagem central.

Essa prática pedagógica já causou muitos danos para a sociedade, ou melhor, contribuiu para a manutenção da *cegueira social*. Já dizia Clóvis Moura: “O racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 1994, p. 160).

As abordagens dos livros didáticos precisam passar por uma reestruturação organizativa para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Contemplando a discussão dessa diversidade; discutindo os problemas sociais e principalmente estimulando a reflexão crítica do seu leitor.

Estas apresentações e constatações a cerca da leitura e da escrita dos livros didáticos são bem fundamentadas por Robert Darton, o qual diz ser possível desenvolver uma história e também uma teoria da reação do leitor. Possível, mas não fácil, pois os documentos raramente mostram os leitores em atividade, moldando o significado a partir dos textos, e os documentos são eles próprios, textos, o que também requer interpretação (DARTON apud BURKE 1992, p. 203).

Diante dessa problemática interpretativa se faz necessário alterar o perfil educacional. É através do conhecimento, da leitura, da interpretação, compreensão, contextualização e da percepção na resolução dos problemas cotidianos que serão combatidas as práticas racistas e preconceituosas ainda permanentes na maioria dos livros.

Gatti cita um trecho de um autor de livro didático, objeto de investigação do seu trabalho, professor Ricardo Faria, o qual descreve que:

(...) o livro didático da maneira como ele é usado no Brasil oferece uma amostra muito clara do que é a proposta pedagógica brasileira: é o “samba do crioulo doido”. (...) O livro que se usa na França, no 2º grau, se tentássemos colocá-lo na escola brasileira, ele não seria aceito porque é uma coisa tão gigantesca a proposta, é tão rica a metodologia que não teria lugar na escola brasileira. É o tal negócio: o livro é uma mercadoria e por mais que a gente tenha uma proposta pedagógica, ele é uma mercadoria e o editor lança aquilo que vai vender (FARIA; BERUTTI apud GATTI, 2004, p. 33).

A fala do professor Faria demonstra uma parte da realidade no que tange o *negócio* do livro ser uma *mercadoria*. Por outro lado, percebemos certa tendência de supervalorizar o que é de fora do nosso país, nos fechando para uma tentativa de discussão e construção de novos métodos mais adequados a realidade brasileira e que possa sim, contribuir para a melhoria da educação e da qualidade do ensino- aprendizagem.

O discurso do professor acaba transformando-se preconceituosamente na manutenção das ideias a respeito do que está ruim, *deixamos ruim*, basta apenas a comparação com que é bom e sofisticado. É melhor pensar e comparar com o “*samba do crioulo doido*” ao propor novas estratégias e soluções didático- metodológicas.

Mais uma vez, busco em Clóvis Moura a resposta para uma questão ainda não resolvida em nossa sociedade:

E por que isto acontece? Porque não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica social e cultural. Um país que tem em sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com uma concentração fundiária e de rendas das maiores do mundo; governado por oligarquias regionais retrógradas e brincas; um país no qual a concentração de renda exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida descente; que tem 30 milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial (MOURA, 1994, p. 160)..

Podemos verificar que Clóvis Moura em 1994 já descrevia a realidade, a qual pouco se alterou 16 anos depois. Atualmente, 3% do total das propriedades rurais do país são latifúndios e ocupam 57,6% das terras agriculturáveis. Além disso, a área ocupada pelos estados de São Paulo e Paraná juntos está nas mãos dos 300 maiores proprietários rurais, enquanto 4,8 milhões de famílias estão à espera de chão para plantar. É no Brasil que, segundo o movimento dos trabalhadores rurais sem terra, está localizado o maior latifúndio do mundo 4,5 milhões de hectares, no Pará, pertencentes ao grupo CR Almeida¹¹.

¹¹ Ver <http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=654>

Quando democratizarmos, realmente, a sociedade brasileira nas suas relações de produção, quando os pólos do poder forem descentralizados através da fragmentação da grande propriedade fundiária e o povo puder participar desse poder, quando construirmos um sistema de produção para o povo consumir e não para exportar, finalmente, quando sairmos de uma sociedade selvagem de competição e conflito, e criarmos uma sociedade de planejamento e cooperação, então, teremos aquela democracia racial pela qual todos nós almejamos (MOURA, 1994, p. 160).

Analisemos a síntese da história do Brasil: foi o país que mais escravizou africanos, além de ter sido o último país católico do mundo a libertá-los, ou seja, um país que em trezentos anos de escravidão alterou lentamente suas estruturas de exclusão social. Um país que manchou as páginas da sua história com a opressão da liberdade e dos direitos de uma nação, importou cultura, importou conhecimento, arte, religião, música, enfim tudo que diz respeito ao modelo europeu, o Brasil consumiu.

Nesse consumismo desenfreado, aniquilou as virtudes, o respeito e principalmente os sujeitos africanos e afro-brasileiros. É necessário, antes de tudo, dar existência as memórias esquecidas, descobrir os sujeitos, definir sua posição, para podermos inseri-los no contexto social, político, econômico e cultural. Tornando a memória viva e recriando o sujeito, estaremos fazendo parte da transição entre poder e educação.

As memórias individual e coletiva têm nos lugares uma referência importante para a sua construção, ainda que não sejam condições para sua preservação, do contrário, povos nômades não teriam memória. As memórias dos grupos se referenciam, também, nos espaços em que habitam e nas relações que constroem com estes espaços. Os lugares são importantes referências na memória dos indivíduos, donde se segue que as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam mudanças importantes na vida e na memória dos grupos¹².

Verificações e acompanhamentos nos livros didáticos devem ser constantes. É necessário também, um maior comprometimento do professor para a divulgação e criação de novas práticas e metodologias que possam difundir e integrar e reinterpretar o negro na sociedade brasileira e no mundo. Nelson Mandela já dizia: “A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país”.

Todas essas constatações sobre o livro didático e suas *intenções* podem ser observadas de diversas formas dentro dos livros. Rüsen (apud Schmidt 2010, p. 115) descreve quatro características para um bom livro didático: Formato claro e estruturado; estrutura didática clara; relação produtiva com o aluno e a relação com a prática da aula. Portanto a composição

¹² Zilda Kessel, disponível em: www.memoriaeducacao.hpg.ig.com.br, acessado em 17 de novembro de 2010.

do livro didático não deve ser analisada somente através das escolhas de assuntos históricos e textos, mas também suas imagens nos têm muito a revelar. A iconografia, antes vista como mero apêndice, descanso para a leitura ou até mesmo enfeite de livros didáticos, agora ocupa um lugar de destaque nos estudos e pesquisas como fonte histórica¹³. Por isso, a análise de fotografias, gravuras e desenhos que compõem os livros didáticos podem tornar-se, ao olhar atento do pesquisador/ professor, ferramenta para uma compreensão mais produtiva acerca da obra.

1.2 A valorização do uso das imagens e ilustrações nos livros didáticos

Por muito tempo, historiadores utilizaram como principal fonte de pesquisa documentações escritas, usando as imagens apenas como ilustrações. Por sua vez, essas ilustrações acabavam não harmônicas com as informações verbais, utilizadas de forma incorretas, o que acabava contribuindo para a não valorização das imagens como fontes históricas. Para Gaskell (apud BURKE, 1992, p. 237)

Embora os historiadores utilizem diversos tipos de matéria como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais a vontade com documentos escritos. Consequentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual. Mas é claro que isso não ocorre sempre. Alguns historiadores têm proporcionado valiosas contribuições à nossa visão do passado- e do local em que nele está inserido o material visual- usando as imagens de uma forma sofisticada e especialmente histórica.

As imagens sempre estiveram presentes na história. No entanto, não receberam a devida atenção, devido aos elementos elencados por Gaskell e também pelo comprometimento dos estudos com fontes escritas que detivessem a maior fidelidade e veracidade, uma busca quase impossível, visto que é complexa a imparcialidade do autor-historiador. Nesse caso, precisamos concordar com Bloch (1952, p. 54) acerca de que “os documentos não falam senão quando se sabe interrogá-los”.

Em um primeiro momento, os livros didáticos detiveram-se ao estudo positivista dos fatos, uma história detalhada entre heróis e datas. Já na década de 1960-70 o marxismo ganhava espaço nas páginas dos livros, tratando de assuntos mais reflexivos e críticos.

¹³ Para ARÓSTEGUI (2006, p. 91): Fonte Histórica seria, em princípio, *todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.*

Foi com o advento da “escola dos Annales” que a historiografia abriu suas portas para outros tipos de fontes, como o cotidiano e a história das mentalidades. Personagens antes negligenciados passaram a ser objetos de estudos como, por exemplo, as crianças, mulheres e os negros. A ideia de trabalhar com a leitura das imagens também ganhou fôlego com essas novas abordagens e conceitos teóricos. Para Aróstegui (2006, p.488) “o conhecimento histórico como qualquer outro se constrói com *informação* e *conceitos*, com observação e com pensamento formal, estando ambas as coisas ligadas dialeticamente”.

Duby (1993, p. 87) ressalta que,

Marc Bloch, Lucien Febvre tinham a convicção de que a economia não explica sozinha as estruturas e a evolução de um grupo social. Esta convicção incitou-o a dar um novo nome à revista: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. A economia continuava á frente, mas o social instalava-se no cerne do projeto, em posição de comando, e o lugar que lhe havia sido atribuído pelos fundadores em 1929, complementar, não acessório, pelo contrário, aberto para o futuro da pesquisa, incumbia agora às “civilizações”, ou seja, ao que hoje denominaríamos cultura.

As iconografias ressaltam a diversidade cultural e a leitura de muitas “civilizações”, repleta de desafios para compreender outras épocas. Elas surgem como fonte, onde autores-historiadores podem, como bem coloca Marc Bloch *interrogá-las*, interpretando o desconhecido ou o sujeito antes oculto. Nesse caso, abordaremos a valorização das imagens, principalmente daquelas relacionadas com a historiografia da negritude, pois muitas imagens foram tratadas em muitos livros didáticos ao longo da história sob o estereótipo associado ao tráfico negreiro, escravidão, pobreza e miséria. O que não oportunizava a reflexão e a criticidade em relação a fatos históricos, muito menos o questionamento em relação à história eurocêntrica.

As imagens e ilustrações fazem parte da composição didática- pedagógica dos livros, e devem ser vistas como fontes históricas e não meros apêndices, decorações ilustrativas, sem sentindo ou ligação com o texto verbal. Já passamos da era apenas escrita, estamos vivenciando um momento visual, onde uma imagem fala mais que muitas palavras. Para Gatti (2004, p. 12),

Do velho manual, pequeno, contendo praticamente apenas textos, auxiliar das lições e explicações dadas em aula pelos professores, antes da década de 1970, o livro didático transformou-se: formato maior, capas chamativas, muitas cores e ilustrações, boxes, exercícios, indicações de filmes e textos complementares.

Ainda complementa (GATTI, 2004, p. 19)

Por outro lado, há marcas importantes no que diz respeito às mudanças em aspecto didático-pedagógicos presente nas diferentes coleções didáticas analisadas, nas quais houve movimentos no sentido de extrema valorização do papel das imagens e ilustrações no material instrucional, em detrimento do texto escrito, as atividades programadas, os livros consumíveis etc. (décadas de 1960 e 1970), e uma revalorização do texto em equilíbrio com imagens e outros recursos didático-pedagógicos, tais como boxes, mapas etc. (décadas de 1980 e 1990).

Com a utilização iconográfica podemos ultrapassar os limites das histórias oficiais, passando a perceber as diferentes realidades que estes documentos podem oferecer, como a imagem do cotidiano familiar do século XVI, ou a representação cultural, econômica, política e social vivenciada em diferentes momentos por pessoas menos favorecidas e que por estarem a margem desta sociedade dita como “oficial” acabavam por não dar seu testemunho da realidade vivenciada.

Aróstegui (2006, p.485) coloca que,

(...) Um livro de história tem diversas partes e nele de alguma maneira não se integram relatos, argumentações e proposições generalizadoras. Existem boas exemplificações das dificuldades que se apresentam para uma articulação suficiente da exposição do histórico e de como se resolvem permitindo-nos ver os sistemas a partir de todos os ângulos de sua inteligibilidade.

Como podemos observar, não existe uma fórmula para ser seguida a respeito da análise das imagens. Mas no caso dos livros didáticos distribuídos pelo MEC, existem regras a serem seguidas para que o mesmo possa concorrer ao PNLD¹⁴. Para isso, o Ministério da Educação disponibiliza o Guia do Livro Didático.

Como o nosso objeto de estudo é a valorização e o uso da leitura das imagens como fonte histórica, no que tange a história do negro, não podemos negligenciar dois fatores relevantes para essa análise: A implantação da Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003 e o Guia do Livro Didático de História.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa Lei mostrava a problemática ainda existente na sociedade a respeito da exclusão e do racismo, e tinha como objetivo, educar e conscientizar a população brasileira em relação ao outro. Tentou-se, através dessa Lei, quebrar os paradigmas da discriminação racial e consolidar a luta da comunidade negra efetivando suas reivindicações por um espaço na história do Brasil.

¹⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos programas executados pelo Governo Federal, o qual teve seu início em 1929, porém, com outra denominação, o objetivo deste programa é organizar e distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Para saber mais sobre esse tema, veja <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao>.

No entanto, decorridos cinco anos da aplicação da nova Lei, poucas foram as alterações curriculares, principalmente em relação aos livros didáticos publicados nesse período. Foi necessário em 10 de março de 2008 estabelecer uma nova Lei 11.645, alterando novamente a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Desta vez, incluía-se um novo protagonista nos currículos escolares, antes também colocado a margem da realidade educacional, ou seja, o índio.

Apesar das tentativas da inclusão de novos protagonistas na história através da aplicação de leis as modificações no contexto escolar estão sendo lentas e esparsas. A grande maioria dos livros didáticos continua perpetuando linguagens distorcidas sobre a realidade cultural e étnica, e quando não as fazem, acabam trabalhando com textos reduzidos e imagens que retratam apenas a brutalidade e violência com que os negros foram tratados, não evocam as grandes revoluções e líderes negros que lutaram contra o regime opressor, como Touissant l’Overture, líder na luta do Haiti contra a escravidão, um negro alfabetizado, que se tornou uma figura emblemática nesse contexto. Não tratam de nomes que fizeram parte da nossa identidade cultural como Rosa Maria Egípcíaca da Vera Cruz¹⁵, a primeira africana no Brasil que escreveu um livro.

Para Lima (apud Brandão, 2006, p. 41)

A dificuldade em lidar com o tema parecia tanta que mesmo setores progressistas se recusaram durante certo tempo a fazer desta pergunta- por que a ausência de História da África e dos africanos no Brasil nos conteúdos escolares?- uma questão. Muitos acreditaram que a luta dos africanos, na África e no Brasil, deveria ser estudada dentro da categoria “luta dos dominados e oprimidos” ou qualquer outro título que queiramos dar à história dos excluídos. Portanto, não mereceria uma atenção especial em si- afinal, esse coletivo tão longamente ignorado pelos livros escolares não se definiria por outra coisa senão pelo lugar social que ocupava, ou seja, como trabalhador explorado.

Foi devido a essa grande dificuldade e resistência por parte de muitos professores e autores que o MEC organizou algumas características essenciais para serem contempladas nos livros didáticos, as quais são descritas no *Guia do Livro Didático de História*. Para 2011, esses princípios envolvem os seguintes critérios gerais:

- **A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes.** Isso significa dizer que uma obra didática não pode conter textos ou imagens que

¹⁵ Luiz Mott estudou a trajetória de Rosa. Para saber mais ler- BRANDÃO, A. P. (org.). Saberes e fazeres, v. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 115.

comprometam o desenvolvimento de atitudes éticas essenciais ao respeito à diversidade. Portanto, uma coleção não pode veicular formas de preconceito e discriminação, nem promover incitação à violência. Tampouco pode conter propaganda ou proselitismo político e religioso.

• **O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional.** A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo.

Aqui destacamos apenas dois dos seis critérios gerais. O que trata das imagens e o que dispõem sobre a aplicabilidade da Lei 11.645. Ambos, extremamente claros sobre *atitudes éticas e orientações quanto ao tratamento da História da África*. Sabemos que essas disposições foram indicadas para o PNLD de 2011.

Sendo assim, não podemos deixar de observar que estas tratativas vêm sendo trabalhadas pelos órgãos públicos há muito tempo. No entanto, acabam não recebendo a devida importância por parte dos professores e principalmente pelas editoras responsáveis pela publicação dos livros, as quais veem esse mercado como uma fonte lucrativa de negócios, muito mais que uma questão de percepção e qualidade de ensino.

Peter Burke (2004, p. 236-238) coloca que

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim, visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante [...] Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir.

Já constatamos em nossa análise teórica a relevância do uso das imagens como fonte histórica e também como método de aprendizagens nos bancos escolares. É devido a essa importância, ressaltada por Burke, do testemunho e da necessidade de ser colocada no contexto que nos propomos a analisar no próximo capítulo a utilização e a transposição didática das imagens referentes ao sujeito negro no livro didático do autor Jobson Arruda, *Nova História Moderna e Contemporânea*.

2. A CONCEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO DO SEU AUTOR

O livro didático exerce uma função de total importância para o sistema educacional, tornando-se um instrumento gerador de consciência crítica. Os livros de história assumem essa característica com uma responsabilidade ainda maior, porque são livros que tornam visíveis os acontecimentos passados proporcionando novas visões do mundo atual e reflexões a respeito do futuro.

Esses livros centralizam a organização e sistematização das aulas, são base para os alunos e muitas vezes instrumento único para os professores. Essa dependência em relação ao livro didático tornou as salas de aulas ambientes viciados em conteúdos, memorização e desinteresse por parte dos educandos.

A metodologia e a criatividade perderam o seu lugar para os exercícios e sugestões didáticas dos livros. Estes se tornaram um grande manual para a sala de aula, afastando a ideia de construção do conhecimento, independência do pensar. A escola já não é mais um ambiente atrativo e desejado pelo educando e o livro perde a cada dia o seu sentido, ou seja, passa a ser visto como um objeto defasado, com utilidade para a realização de provas e trabalhos, uma forma rápida de memorizar os assuntos dados em aula, e não mais uma janela de possibilidades e leituras, através dos textos e imagens que compõem as obras. Quando falamos em imagens e ilustrações, não podemos deixar de perceber a relação simbólica que nelas encontramos.

As imagens sempre foram presentes na leitura e expressão da realidade, pois desde crianças somos ensinados a ler os símbolos e nos identificamos com eles, aprendemos a ler, ver, ouvir e associá-los ao contexto.

Avaliando a representação e o caráter simbólico, nenhuma imagem é vazia ou sem um contexto. Uma imagem solitária nos dará inúmeras possibilidades de leitura, no entanto, será o seu contexto que nos localizará e nos ensinará.

Considerando essa percepção acerca do livro didático e a relação das imagens com o seu contexto, iremos apresentar, neste capítulo, a obra de Décio Gatti “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)”, e uma análise geral do livro didático “Nova História Moderna e Contemporânea” e o seu autor, José Jobson Arruda.

2.1 O olhar crítico de Décio Gatti para a compreensão e evolução da história do livro didático no Brasil

Décio Gatti publicou em 2004 o livro *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)*, o qual teve sua origem como tese de doutorado apresentado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1998. Em sua obra, utilizou os recursos da história oral, trabalhando no corpo do seu texto com depoimentos de autores de livros didáticos.

Os autores selecionados foram: Joana Neves, Jobson Arruda e Ricardo Farias, os quais relatam suas experiências na produção de livros didáticos na área de história, assim como, suas experiências no ensino Fundamental e Médio. Gatti aborda as questões sobre a confecção do material, sua idealização e materialização. Mostra, também, a rotina de trabalho desses autores, as relações entre autor- editor e editoras, uma breve percepção das mudanças no decorrer dos tempos em relação aos avanços na Educação e, principalmente, na confecção de materiais didáticos.

A obra de Gatti assume um papel relevante na construção desta pesquisa por abordar a importância do livro didático e as significações durante um período de 20 anos, descrevendo os livros didáticos escritos por José Jobson Arruda, objeto também de nossa análise. Dessa forma, proporciona um rico e detalhado testemunho.

Décio fala sobre as especificidades dos livros didáticos, a confecção, venda, e evolução das obras. Descreve que anteriormente o livro voltava-se para atender as elites e que com o passar do tempo passou por uma massificação. O autor ressalta que ainda está longe de se ter uma universalidade do uso do livro didático na educação devido aos custos da produção e da venda desses livros, o que faz com que se tornem um elemento de exclusão social, econômica, política e cultural.

Gatti trabalhou em sua obra com a pesquisa sócio-histórica e uniu-a com a história oral. As entrevistas com os escritores selecionados nos fazem perceber como o historiador pode trabalhar no campo editorial, quais são as dificuldades, como se processa desde a escrita até a circulação no mercado editorial; as evoluções que passam pela produção, e, o mais importante, as dificuldades não só do escritor do livro didático, como também do leitor, das escolas públicas, o difícil acesso à leitura e à aquisição de alguns livros e a exclusão social, uma realidade ainda presente na sociedade brasileira.

O livro de Décio Gatti proporciona uma compreensão a cerca do ensino de história, assim como, da educação no Brasil no período de 1970- 1990, mas o melhor do livro é a

possibilidade do leitor entrar em contato com a realidade dos autores dos livros didáticos, e, principalmente com o fato de poder perceber o desenvolvimento das práticas educacionais e, sobretudo, as suas evoluções.

O autor coloca que a escolha deste tema para a sua pesquisa deu-se devido à existência de um campo praticamente inexplorado: a análise dos livros didáticos. Muitos desses livros que o autor selecionou, conhecemo-los na escola ou na vida acadêmica.

A questão que envolve o livro didático é complexa e o debate deve ser constante, pois ela engloba a produção, o conteúdo, a didática e a interpretação. O livro deve ter uma significação para o professor e para o aluno, porque será uma fonte de pesquisa para o estudo escolar e pesquisas sobre a temática.

Gatti analisa toda a editoração do livro didático, mas em nenhum momento faz definições sobre as pessoas e profissionais que irão utilizar esses materiais como fonte de estudo e conhecimento. O autor optou pela pesquisa da produção e não pela recepção dos livros pelos consumidores, o cotidiano das pessoas após a venda desses livros não é a intenção de Gatti.

No entanto, o livro traz contribuições positivas sobre os profissionais da educação, porém esses pontos são muito específicos, visto que o autor optou por selecionar alguns autores renomados no âmbito da confecção de livros didáticos. Seria também interessante se o autor tivesse abordado em sua obra as relações dos professores que trabalharam com os livros selecionados com alunos no ambiente escolar.

O diferencial estaria na fala desses profissionais e leitores que viveram estas leituras nas escolas e em suas casas. Talvez seja uma nova possibilidade de debate, falar sobre o uso desses livros nos ambientes escolares e residências, compreender qual a importância dos livros como objeto de pesquisa, se eles têm realmente um significado positivo. Ou se não passam de mais um livro na estante.

Décio Gatti (2004, p. 17) definiu sua investigação voltada para a produção do livro. Segundo ele,

“Além de a periodização ter sido definida ao longo da pesquisa, também a delimitação espacial foi se solidificando concomitantemente ao avanço do desenvolvimento da investigação na qual os sujeitos envolvidos encontravam-se nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e João Pessoa, bem como os empreendimentos editoriais enfocados concentravam-se na região sudeste do Brasil.

Percebemos o motivo do enfoque do autor, assim como sua intenção em descobrir o livro didático como um caminho para investigar a qualidade da Educação e seu progresso,

além de descrever as ações por parte do Estado. Por esse motivo, Gatti valoriza as falas dos autores e editores selecionados.

Não obstante, o autor afirma que as ideias por ele pesquisadas se tornaram valiosas e o ajudaram na descoberta de inúmeras características que estão presentes nos processos de configuração e reconfiguração dos livros didáticos. Analisando o objetivo central do livro, percebemos o significado para o nosso trabalho, pois é uma leitura instigante para os profissionais da História, sejam eles professores ou escritores, ambos terão de forma direta ou indireta uma contribuição na sua vida profissional e, sobretudo, nos aspectos didático-pedagógicos que poderão ser observados nas análises mais aprofundadas dos livros didáticos.

O autor estimula a compreensão das mudanças nos livros didáticos. Ao ler a periodização (1970-1990), já observamos uma grande mudança, pois antes esses livros traziam uma abordagem política e oficial, depois passaram para uma história mais econômica e somente a partir da década de 1990 que os livros passam a abordar uma história mais cultural. Porém, ainda excludente, pois se questionarmos os gêneros dentro da história e também a história cultural dos africanos e afro-brasileiros perceberemos que os livros didáticos do Brasil ainda necessitam de uma maior transformação sócio-pedagógica.

Fica evidente a evolução no período registrado pelo autor, e que o livro além de mostrar e detalhar essas evoluções nos leva a pensar e refletir sobre as possíveis mudanças no ramo educacional. O que queremos da nossa profissão? O que queremos passar para os nossos alunos? Como podemos escrever e fazer dessa escrita novos métodos e novas abordagens acerca da história?

Na obra de Gatti percebe-se claramente a evolução de uma história retratada em livros que passa da memorização para a reflexão, que estimula a crítica e a fala dos seus autores e leitores, além disso, podemos perceber nos autores selecionados - Joana Neves, Ricardo Faria e Jobson Arruda - as rupturas que a história do Brasil sofreu e a construção de novas abordagens refletidas em seus livros didáticos. Esses autores contribuem também para a compreensão a respeito de suas experiências no meio acadêmico e no ensino médio, os levando a construção de novos objetos de pesquisas.

Nas entrevistas dos selecionados percebe-se a construção dos livros didáticos e a busca constante pelo aperfeiçoamento dos mesmos. Segundo a pesquisa de Décio Gatti, o livro didático tornou-se um dos produtos mais vendidos pelas editoras nacionais.

Neste sentido, observa-se na fala dos entrevistados a dificuldades de escrever para um determinado contexto, pois ambos os autores entrevistados iniciam suas carreiras profissionais na década de 1970 e passaram por estruturas que exigiam muitas vezes uma

escrita mais direcionada para o contexto político e econômico do Brasil, ou seja, Décio relata, a partir dos depoimentos tanto destes autores como também dos editores, que era necessário escrever de forma diferenciada: um livro didático mais completo e reflexivo para as escolas de elite e um livro menos denso e mais simples para as classes populares. Para Décio Gatti (2004, p. 77) “o que fica patente nesta questão, do acesso aos livros didáticos, é que ele acabava por ser uma marca a mais de distinção e, por consequência, de discriminação social”.

No sistema educacional ainda persiste a exclusão de grande parte da população. Outro fator preponderante é a questão acerca da aquisição de livros, não só didáticos como qualquer outro tipo de livro.

Ainda não existe uma unificação sobre o assunto, são poucas as pessoas que tem acesso a livros. Infelizmente, a educação ainda não conseguiu unificar a leitura e o ensino dentro e fora das escolas.

Isso, só poderia ser possível com uma proposta política agressiva em investimentos em nível nacional em qualidade de educação e maior valorização da classe docente.

Podemos dizer que a obra *A escrita da história: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)* não se limita às problemáticas apresentadas somente ao período de tempo abordado, os assuntos tratados se expandem até o contexto atual. Dessa forma, a obra instiga o debate sobre a evolução e sobre as inúmeras problemáticas que os recentes livros didáticos trazem para as escolas.

Sendo assim, leitores, educadores, pesquisadores e acadêmicos preocupados com a qualidade da educação e da aprendizagem, devem cada vez mais procurar meios que contribuam na investigação das problematizações em que se encontram os livros escolares.

2.2 A obra didática Nova História Moderna e Contemporânea e o Autor

As imagens ocupam um papel importante na formação dos alunos e do próprio ensino de história. É devido a essa relevância que optamos por fazer uma análise interpretativa a cerca das imagens e o seu contexto. Para o desenvolvimento da nossa investigação, utilizaremos a obra didática *Nova História Moderna e Contemporânea*, de José Jobson Arruda, apresentada em sua 28ª edição de 2004.

Nosso enfoque não será apenas em relação a importância iconográfica como fonte histórica nos livros didáticos. A pesquisa também irá abordar a forma que a história retrata a presença negra a partir das imagens selecionadas na obra de Arruda. Para isso, contaremos com duas fontes riquíssimas em detalhes: a obra já citada de Décio Gatti, por ser fonte

exclusiva e direta com o nosso autor selecionado - Arruda - e também, contaremos com a entrevista concedida a esta pesquisa pelo professor Vitor Biasoli, o qual foi um dos revisores do livro *Nova História Moderna e Contemporânea*, auxiliando também na indicação de leituras complementares, seleção das imagens, elaboração das legendas e sugestões de filmografia.

Arruda obteve sua graduação no Departamento de História da Universidade de São Paulo em 1966 onde fez mestrado, doutorado e livre docência. Em 1986 tornou-se professor titular de História Moderna. Seu envolvimento com materiais didáticos advém desde o final da década de 1960. Sua trajetória iniciou com materiais específicos para cursos pré-vestibulares.

Gatti (2004, p. 57) relata que,

Desde o início da sua formação em História, o Prof. Jobson Arruda manteve-se trabalhando em cursinhos, começando no “Técnicos”, depois no preparatório do “Grêmio” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, passando pelo “Equipe Vestibulares” e chegando ao “Objetivo”, no qual trabalhava com o curso colegial e com o cursinho, ou seja, paralelamente à carreira acadêmica, ele desenvolveu uma carreira de professor no ensino médio, experiência que, segundo ele, foi fundamental para que pudesse escrever livros didáticos.

Ainda de acordo com Gatti (2004, p. 84),

O Prof. Jobson Arruda, à semelhança dos demais autores entrevistados, não tinha em seus planos escrever livros didáticos. Este é, inclusive, um aspecto interessante da condição de grande parte dos autores de livros didáticos de História. Muitos deles fizeram o Curso de História e até pós-graduação nessa área, porém, não tiveram qualquer treinamento ou aprendizado de como escrever livros didáticos.

Arruda iniciou seus trabalhos com materiais didáticos no final da década de 60, como já colocamos, mas foi a partir de 1974 que teve seu primeiro livro publicado “por uma editora comercial, com finalidade de utilização nas escolas do ensino médio” (GATTI, 2004, p. 81), intitulado *História Moderna e Contemporânea*. Destacam-se também outras obras didáticas: *História Antiga e Medieval* (1976); *História Moderna e Contemporânea* (série compacta/ 1986); *Toda História* (1995) com co-autoria de Nelson Piletti, e, em 1995, diversifica suas obras didáticas escrevendo um livro para o ensino fundamental 5º e 8º séries, chamado de *História Integrada*.

Em relação ao período em que essas obras foram publicadas, Arruda conta em sua entrevista a Décio, que

A História dos anos 60, 70 que modelou as primeiras edições do *Moderna e contemporânea* era uma História profundamente crítica, marxista, reflexiva, com alta dose de reflexão, de análise e muito conceitualizada. A história que se desenvolveu a partir dos anos 70, 80 na Europa, mas no Brasil mais nos anos 80, começa a tender para o lado da História da Cultura, do cotidiano, do imaginário. Na verdade foi a quebra da rigidez da interpretação ortodoxa, mais marxista, diga-se de passagem, no meu texto, se você lê, não há determinismos dessa natureza, há sempre uma interação. [...] Essa Nova História, ela traz contribuições notáveis quando contempla essa diversidade, as variedades, as várias racionalidades, etc. Isso é fundamental para se entender História do Brasil, pois ela deixa de ser um apêndice de outras Histórias, sobretudo da História Européia [...] nesse segundo momento, os livros que estão saindo sobre História Integrada [1995] têm essa preocupação: juntar aquilo que eu considero ganhos na Antiga História, mais estrutural, mais marxista, mais econômica com uma Nova História, de tal maneira a fazer uma síntese, uma síntese que enlace macro e micro História e que você ao mesmo tempo que faça narração, descrição, que é próprio da Nova História, também faça análise. Da mesma forma que você descreve você lê e conceitua. É isto que eu acho que vai ser a História do séc. 21: uma nova síntese que instale essas tendências (ARRUDA apud GATTI, 2004, p. 95).

Gatti (2004, p. 85), coloca que até a época da entrevista de Jobson Arruda em 1997, todos os livros didáticos da sua autoria foram publicados pela Ática. “Na época da entrevista ele também possuía obras não didáticas publicadas pela Brasiliense e pela Hucitec, versando, principalmente, sobre temáticas da História Moderna”.

Utilizaremos em nossa análise das imagens a obra História Moderna e Contemporânea, por ser o primeiro lançamento didático de Arruda, e ter alcançado uma grande vendagem¹⁶ obtendo êxito comercial no mercado editorial de livros didáticos e também pelo fato do próprio autor considera-la em sua entrevista a Décio Gatti o *carro-chefe* nas vendas da editora.

Este livro foi lançado através da parceria entre a editora EDUSC e a Gráfica Bandeirantes, que teve como editor Luiz Eugênio Vécio, o qual foi professor do curso de história da Universidade Federal de Santa Maria. Segundo a apresentação inicial do livro, a obra teria passado por duas revisões completas, uma em 1980 e outra em 1986. Em 2004 foi publicada a obra com sua terceira revisão, conforme se pode apreender no relato a esse respeito realizado pelo professor Vitor Biasoli

Sim, houve uma terceira revisão. O autor releu e corrigiu todo o texto, e reescreveu outro tanto. Insatisfeito com o produto final ou achando que poderia ser aprimorado, o texto passou por outras pessoas. Na verdade, o autor nada mais fez do que submeter o material à linha de montagem de uma editora. No entanto, era um autor diferenciado, pelo qual o editor nutria grande simpatia, e ambos tinham muita esperança no sucesso do livro. O autor tinha clara a necessidade de atualizar o livro

¹⁶ Gatti descreve em sua obra uma informação do prof. Jobson Arruda a respeito da vendagem do livro *História Moderna e Contemporânea*, a qual teria alcançado a cifra de quase 1,5 milhão de exemplares no período de 1970 a 1997. Ver GATTI, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)*. Bauru-S: Edusc, 2004. p. 89.

que fora editado tantas vezes pela Ática e o editor entendia que isso poderia ser feito. Ao colocar no título “Nova História”, a intenção era articular a abordagem feita pelo autor com as novas orientações historiográficas (BIASOLI, ANEXO 2, p.78).

Acredita-se que tenha levado um ano para a realização de todo o processo de revisão, ajustes e inclusões de novos textos e, sobretudo, de *novas orientações historiográficas*. Era necessário organizar uma releitura da obra no contexto do século XXI dentro da historiografia.

Perguntamos ao professor Vitor Biasoli se houve a preocupação em abordar assuntos antes não tratados, como, por exemplo, o negro e a mulher. Segundo ele:

O desafio era justamente esse: manter a abordagem estrutural e incorporar novos assuntos, principalmente a história do cotidiano e das mentalidades. A partir daí, incluir a mulher e o negro. As crianças também. E penso que esse esforço se explicitou na escolha das imagens, nas leituras complementares e nas indicações de filmes. Os textos do autor não chegaram a incorporar isto – a não ser em um ou outro capítulo, como naquele dos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 30, e num outro, que aborda as mudanças que ocorrem na sociedade norte-americana na década de 1960 (BIASOLI, ANEXO 2, p. 81-82).

O livro didático de Arruda é uma demonstração do seu conhecimento e paixão pela história moderna e contemporânea. Esse livro buscou tratar de dois longos períodos da história da humanidade, com uma linguagem cronológica um pouco densa para alunos do Ensino Médio e mais leve para alunos de graduação.

Questionamos o professor Vitor Biasoli sobre de que forma se enquadraria o uso deste livro de Arruda: um livro para o uso na graduação ou um livro para ser utilizado no ensino médio? Essa pergunta foi direcionada pelo fato do professor ter participado da revisão da obra e acompanhado os debates a respeito do nicho consumidor, além do que, Biasoli também é professor titular do curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Biasoli colocou que,

A gente falava muito a respeito de qual seria o nicho (o grupo leitor / consumidor) desse livro: o aluno do Ensino Médio, o aluno de Curso de Graduação em História? Entendíamos que ficaria num meio termo. Era um livro muito pesado para o aluno de Ensino Médio e um pouco fraco para o aluno de Curso Superior. Mas concordávamos num ponto: era um ótimo manual. Até hoje continuo achando um excelente manual (BIASOLI, ANEXO 2, p.83).

Como professor titular do curso de História, Biasoli complementa,

Nas minhas aulas de História Contemporânea para alunos do Curso de Geografia, eu recomendo o livro. Por dois semestres utilizei o livro e não achei ruim. Mas o livro tem cara de Ensino Médio e percebi certa resistência dos alunos. Nunca

experimentei o livro no Ensino Médio, pois não leciono em colégio há vinte anos – mas acredito que seja pesado (muito difícil) para os alunos desse nível escolar (BIASSOLI, ANEXO 2, p.86).

O Livro de José Jobson Arruda: *Nova História Moderna e Contemporânea- 28ª edição/ 2004*, é realmente extenso, composto por cinquenta capítulos, dez unidades e quase oitocentas páginas, que abordam desde o nascimento do mundo moderno até as transformações tecnológicas promovidas pela era da globalização.

Além da sequência estrutural de conteúdos do livro, temos outros recursos que também podem ser utilizados como fonte histórica de pesquisa e aprendizagem, como por exemplo, os quadros síntese iniciais de cada capítulo, fragmentos de documentos, leituras complementares, bibliografia, filmografia e, principalmente, o recurso de leitura das imagens, bem como de suas legendas.

Como já dissemos, o livro é extenso e não conseguiríamos perpassar todas essas abordagens de forma didática- pedagógica. Por isso, nos deteremos nas análises das imagens relacionadas com a história do povo negro, principalmente no que tange a história cultural e do cotidiano, buscamos o estudo de uma “nova” África, um continente diversificado, não buscamos a história dos escravizados, oprimidos, buscamos a história do negro livre; político; músico; médico; professor; artista, entre outros.

Nosso interesse na pesquisa desta obra deu-se por alguns fatores: por contemplar dois grandes períodos históricos, modernidade e contemporaneidade; pelo uso da mesma durante a graduação do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, nas disciplinas de História Moderna e de História Contemporânea, por apresentar uma proposta com viés cultural e principalmente por ser uma obra reeditada em 2004, um ano após a recente efervescência da lei 10.639, a qual trazia a tona a problemática que envolvia as relações de direitos iguais, colocando em pauta a questão da democracia racial.

Lima (apud MUNANGA, 2008, p. 99) coloca que,

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias, aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorização pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-las intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso.

São exatamente esses elementos citados por Lima, que a Lei 10.639 criada em 2003 tinha por objetivo. Tentou-se, através dessa Lei, quebrar os paradigmas da discriminação racial e consolidar a luta da comunidade negra efetivando suas reivindicações por um espaço na história, ou seja, essa Lei sugeria a construção de uma nova abordagem histórica através de concepções que pudessem contribuir para que a sociedade compreendesse que não existem diferenças entre brancos e negros.

Pensando nessa realidade, avaliamos a construção destes ideais, através da participação do Movimento Negro, que contribuiu para que os direitos dos africanos e seus descendentes, bem como toda a sociedade, pudessem valorizar a identidade étnico-histórico e cultural, conforme sua identidade de classe, gênero, idade e opção sexual, afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 152-153).

É a partir da década de 80, com a abertura política e redemocratização do Brasil, que os negros passam a atuar abertamente na política, por meio de novos movimentos sociais. Movimentos esses, que executavam seu caráter identitário, denunciando a falta de direito e reconhecimento, abordando assim, várias formas de reivindicações, não só políticas, como também econômicas, culturais, sociais e educacionais. Para Nilma Lino Gomes (apud GOMES, 2007, p. 99),

O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹⁷ (apud MUNANGA, 2008, p.153), diz,

Reivindicamos, nós afro-brasileiros, o estudo das africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino:

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;

¹⁷ Petronilha, cita sete pontos em relação as reivindicações, no caso desta pesquisa, utilizamos apenas os pontos que contribuí na avaliação do Livro *História Moderna e Contemporânea*. Portanto, não seguimos a sequência estipulada pela autora. Para saber mais, ler artigo *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras* (apud MUNANGA, 2008, p.151- 168).

- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país; e
- situem histórica e socialmente as produções de origem e/ ou influência africana, no Brasil, e proponha instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Diante destas manifestações, nos preocupamos em verificar de que forma se pensou trabalhar a historiografia do negro nesta nova releitura da obra de Jobson Arruda, tendo conhecimento das problemáticas históricas já publicadas e da recente efervescência da Lei 10.639 promulgada em 2003, um ano antes da publicação do livro. O que podemos observar no contexto geral da obra de Arruda, é que não houve uma preocupação em inserir novas abordagens referentes ao estudo do povo africano e de suas *africanidades brasileiras*¹⁸. Embora esteja explanada na abertura do livro *Nova História Moderna e Contemporânea*, essa realidade de fato não corresponde ao corpo da obra. Isso também nos fez questionar a proposta para a revisão da edição publicada em 2004, no sentido de investigar como os organizadores da obra vislumbraram e sistematizaram os conteúdos tradicionais e os novos conteúdos, antes negligenciados nos livros didáticos, nesse quadro da nova história.

Verificamos que a ideia era essa, pois trabalhar com a história cultural era a grande novidade e, segundo o professor Vitor Biasoli, ainda é. No entanto, sabemos que o projeto editorial é o norteador do livro didático, é ele quem delinea e define as abordagens e o tipo de narrativa, pensando essencialmente no mercado competitivo de obras didáticas e de potencial de venda. Por isso, acreditamos que o autor manteve a abordagem privilegiando a narrativa historiográfica das grandes estruturas, as quais consideramos tradicionais, e, dentro do possível, foi incorporando as novidades referentes à história cultural.

Vitor Biasoli, entende

(...) que esse é o grande desafio para os que pretendem organizar livros de história geral. Difícil dar conta de todas essas abordagens. Por exemplo: a formação do Estado Nacional, no início da Idade Moderna, e as mudanças culturais que apontavam para novas formas de casamento, no qual os afetos passam a ter peso na escolha dos conjugues. Articular essas transformações na organização política européia (o Estado Nacional) com mudanças na mentalidade, com novos padrões culturais, e novas formas de sociabilidade, por exemplo. Tudo isso é bem complicado. É um livro novo que tem de ser produzido. Uma nova síntese.

Os capítulos que tratam do nascimento e consolidação do Mundo Moderno foram reescritos pelo Jobson. Ele estava a par das novas abordagens dessa temática e queria inseri-las no texto. Em função disso, ele me indicou a leitura do Yves Déloye (*Sociologia história do político*, publicado pela EDUSC em 1999) para auxiliar na revisão. Um trabalho bem difícil. Não sei se eu consegui colaborar. Mas penso que as ilustrações, as legendas, os documentos no final de cada capítulo, mais os trechos

¹⁸ Para Petronilha, dizer africanidades brasileiras, é referir-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, ou seja, refere-se aos modos de ser, de viver e de organização da sua identidade (SILVA, apud MUNANGA, 2008, p.151).

de leitura complementar são o que melhor explicitam o projeto de renovação e, especialmente, diálogo, com as novas abordagens (BIASOLI, ANEXO 2, p. 82).

Incorporar novas abordagens permite ao leitor novos caminhos estimulando, dessa forma, a pluralidade cultural, o que possibilita uma maior aproximação entre autor-professor-aluno e sociedade. Para Helena Theodoro (apud MUNANGA, 2008, p.79)

A pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Somos os responsáveis por essa difusão, seja ela acadêmica ou não, romântica ou realista, somos nós os sujeitos que poderão manifestar as ideologias ou utopias do presente a partir das reflexões passadas. Por isso, concordamos quando Reis (2006, p. 9) afirma:

A sensibilidade historiadora se ancora no tempo, na inter-relação sempre mutante entre passado, presente e futuro. As mudanças no processo histórico alteram as interpretações da história. Toda a interpretação, que é uma atribuição de sentido ao vivido, se assenta sobre um “mirante temporal”, um ponto de vista, em um presente – vê-se a partir de um lugar social e um tempo específicos. O desdobramento do tempo pode mudar a qualidade da história, interpretações inovadoras emergem com a sua passagem. Não há um passado fixo, idêntico, a ser esgotado pela história. As esperas futuras e vivências presentes alteram a compreensão do passado. Cada geração, em seu presente específico, une passado para se representar de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico.

Todo esse processo que envolve o historiador e sua obra pode contribuir na aquisição de conhecimentos e, principalmente, nas relações de alteridade e no reconhecimento da participação dos africanos e afro-brasileiro como protagonistas da história, abolindo assim, preconceitos e discriminações, superando os sentimentos de superioridade e de inferioridade (SILVA apud MUNANGA 2008, p.154). Será a partir dessas concepções que teremos obras didáticas mais fiéis a realidade, que é multifacetada.

3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO "NOVA HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA", DE JOSÉ JOBSON ARRUDA

Sabendo que hoje a educação ocupa um papel importante e tem um valor social reconhecido e que ainda enfrenta grandes dificuldades para progredir em nosso país, discutir os desafios enfrentados para melhorar a qualidade do ensino será sempre um tema atual enquanto essas dificuldades não forem superadas.

Não é de hoje que escutamos especialistas, políticos, intelectuais ressaltarem os problemas que o país encontra e que retardam o crescimento da qualidade do nosso ensino. Métodos antiquados, a desvalorização social da classe docente, poucos recursos para investimento em infraestrutura nas escolas, tecnologias obsoletas, salas de aula superlotadas são realidades que acabam afastando os professores do ambiente participativo escolar e que não renovam as ideias e metodologias educativas, estimulando práticas tradicionais e pouco inovadoras.

Repensar as escolhas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à utilização do livro didático dentro das escolas, propor novos conceitos e modelos didáticos- pedagógicos é um caminho que pode ser seguido quando o assunto é buscar alternativas que permitam visualizar melhorias na educação e na qualidade de ensino.

A relação estabelecida entre os materiais didáticos, professores e alunos tornou-se um modelo seguido pela maioria das escolas, onde muitas vezes, o livro é a única fonte de pesquisa, considerado como organizador do conhecimento absoluto e inquestionável.

Foi pensando nessa realidade, que propomos para este capítulo o estudo a respeito da importância das imagens que tratam da africanidade no livro *Nova História Moderna e Contemporânea* através da transposição didática como elemento pedagógico, a fim de fazer das mesmas, objetos de aprendizagens.

Tendo em vista que as imagens dentro dos livros didáticos expressam concepções pedagógicas e refletem a contextualização histórica em sua forma de organização, concordamos que as mesmas não devem ser vistas somente como ilustrações fragmentadas e isoladas e sim como um ponto de equilíbrio na sistematização da aprendizagem do dia a dia da sala de aula. Discutir e pesquisar a utilização da transposição didática através das imagens no livro didático elucida os caminhos que são propostos para o desenvolvimento das práticas educativas no ambiente escolar.

Sendo assim, é preciso analisar qual é a importância que as imagens têm hoje na formação dos alunos e da própria história. Classificando essa importância nos livros didáticos e, especialmente, neste livro de Jobson Arruda. Além disso, verificar de que forma essas imagens irão contribuir para a transposição didática da historiografia africana e afro-brasileira.

3.1 Imagens e contextos da História do povo negro a partir do livro didático “Nova História Moderna e Contemporânea”

Trabalhar as concepções históricas do negro, através da utilização das imagens é uma forma de transpor o conhecimento a respeito da participação e contribuição africana no desenvolvimento da humanidade. Além disso, possibilita a fragmentação da materialização preconceituosa que permeia os livros didáticos.

Paixão (apud BRANDÃO, 2006, p. 25-26) acredita que o preconceito racial e o racismo no Brasil estão presentes, no cotidiano das relações pessoais; nos jornais; na televisão; nas empresas com as escolhas de cargos, contratações e demissões, nas escolas, nos currículos escolares, nas universidades e nos livros didáticos entre outros tantos exemplos que poderíamos citar aqui e que com certeza passaria esta página.

Para Paixão (apud BRANDÃO, 2006, p. 30)

A discriminação e o preconceito racial vêm afetando de forma especialmente cruel a população afro-descendente jovem. Nesse caso, ressaltam-se a precocidade do ingresso no mercado de trabalho, as elevadas taxas de desemprego encontradas na população entre 18 e 25 anos, as precárias condições de ensino nos colégios públicos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, as práticas preconceituosas e discriminatórias presentes em sala de aula e nos livros didáticos, as dificuldades de acesso às universidades, entre outros dilemas.

Refletindo as considerações de Paixão, percebemos que a utilização pedagógica das imagens pode interferir no processo de ensino- aprendizagem alterando a auto-estima dos educandos. Se os livros didáticos perpetuarem imagens africanas enfatizando a opressão, a exploração, a dor e o sofrimento, cada vez mais contribuirão para uma visão de derrotados e inconformados. São essas imagens que queremos trabalhar em nossos livros didáticos e em nossas salas de aula?

Pensando nessa perspectiva, decidimos analisar a obra didática de José Jobson Arruda, *Nova História Moderna e Contemporânea*, a partir das imagens selecionadas para representar a historiografia africana, verificando de que forma essas imagens retratam o negro e o

contexto histórico. A escolha da obra deu-se por dois grandes fatores: primeiro por ser uma obra que já foi publicada 28 vezes e sua primeira edição, como já dissemos foi em 1974, e o novo título *Nova História*, nos chamava a atenção sobre a possibilidade de abordagens diferenciadas e voltadas à teoria da história cultural e, segundo, pela data da reedição da obra em 2004, um ano que consideramos primordial para as atualizações didáticas, visto que em 2003 era criada a Lei 10.639, tratando exclusivamente da política pedagógica sobre o ensino da África e dos afro-brasileiros.

Nesse detalhamento histórico buscamos resgatar as imagens da história da negritude, a partir da transposição didática. Esse termo foi introduzido primeiramente pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e, depois, seguido e teorizado por Yves Chevallard, um didata francês atuante no ensino da matemática. Chevallard trabalha com questões relacionadas a currículo; papel do professor na relação didática; cotidiano escolar tratando também de problemas de formação e de temas que envolvem a preocupação didática.

Chevallard propõem um estudo acerca da história dos conteúdos, investigando as intenções dos conteúdos em relação à didática matemática e o que realmente foi ensinado, ou seja, aprendido pelo aluno. Podemos fazer uma analogia desta ideia de Chevallard com a análise das imagens, perpassando sobre suas intenções a partir da escolha do autor e da interpretação histórica do seu contexto, verificando se realmente as imagens representariam uma nova história no que diz respeito à história do povo negro. Neste sentido procuramos através da teoria matemática da transposição didática elaborada por Chevallard, aplicá-la para o ensino de história, buscando compreender as concepções de aprendizado na transposição do saber científico para o saber didatizado, baseando-se, sobretudo na relação didática das imagens.

A teoria da transposição didática possibilita diversas análises do sistema didático, o que, segundo Miriam Soares Leite (2004, p.46)¹⁹ justificaria a associação do nome de Chevallard à *problemática das transformações pelas quais devem passar os saberes para se tornarem escolarizáveis*.

Foi para pensar o tempo das práticas escolares que o sociólogo ocupou-se dos saberes que circulam nesse contexto, propondo que estes condicionariam o tempo dos estudantes em dois sentidos: haveria o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, mas haveria também o tempo da didática, definido em função das condições de “transmissão” desse conhecimento (LEITE, 2004, p. 47).

¹⁹ Miriam Soares Leite escreveu sua dissertação de mestrado em 2004, intitulada “Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar”. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_pretextual.pdf acessado em 10 de dezembro de 2010.

O ponto forte da teoria de Yves Chevallard consiste na explanação sobre o saber e o saber ensinado, para isso, o autor criou um triângulo com três características para representar o sistema didático²⁰, S (saber); P (ensino/ professor) e A (aprender/aluno). Para o autor a transposição didática ocorre de fato quando passa do saber ensinado para o *saber sábio*. Miriam (LEITE, 2004, p. 51) complementa

Em uma sociedade tradicionalmente marcada pela valorização da esfera de produção dos saberes, é compreensível o fato de o saber ensinado ser igualmente valorizado pela sua proximidade com os saberes produzidos naquela esfera, aos quais o autor se refere como “saber sábio”.

Existe uma preocupação por parte do autor em definir as formas que assume o conhecimento no processo de transposição, ou seja, a aprendizagem de fato. Isso, porque existe uma linha divisória entre o conhecimento acadêmico, que temos aprofundado nas universidades no que tange as licenciaturas, e o conhecimento lapidado que chega para os alunos através da didática da sala de aula ou do livro didático. Como podemos tornar o conhecimento acadêmico *escolarizado*? Todos os livros didáticos conseguem ser didáticos? As imagens selecionadas para compor a obra didática poderá passar conhecimento sem o auxílio do professor? Qual a função didática-pedagógica que as imagens podem repercutir na sistematização do aprendizado?

Pensando nesses elementos nos propusemos trabalhar com dois conceitos polêmicos como o caso da transposição didática, e o uso das imagens como objetos de aprendizagens a respeito das relações sociais, políticas, econômicas e, sobretudo culturais dos africanos e afro-descendentes. Veremos nos próximos parágrafos a composição das imagens do livro *Nova História Moderna e Contemporânea* e o seu contexto, compreendendo a historicidade e a didática das mesmas.

A primeira unidade aborda o nascimento do mundo moderno tratando em seis capítulos e sessenta e seis páginas a passagem do feudalismo ao capitalismo, formação das monarquias nacionais e as novas ideias modernas do mundo através da reforma e do renascimento cultural.

Dentro desse contexto histórico a primeira unidade do livro não trouxe imagens que pudessem abordar a história do povo negro. Embora haja um capítulo específico sobre a expansão comercial e marítima européia, o mesmo não é composto por imagens sobre a realidade do povo negro, elemento chave para compreendermos esse período em virtude da

²⁰ Utilizamos para esta pesquisa a denominação de sistema didático e de transposição didática, por acreditar que ambas estão intimamente ligadas as abordagens trabalhadas através dos livros didáticos, os quais compõem e fortificam a percepção pedagógica norteando o desenvolvimento e cotidiano escolar.

questão do tráfico negreiro e sua participação na expansão do processo colonialista nos novos “mundos” recém conquistados. Também não apresenta uma visão nova a respeito da civilização africana antes da chegada dos colonizadores, oportunidade esta que poderia servir para abordar o cotidiano e a cultura na África pré- colonial.

O objetivo do capítulo foi de construir com o leitor a ideia de formação monárquica e de busca de novos mercados. Neste capítulo o leitor se deparará com a percepção de domínio e expansão territorial das grandes nações, assim como sua consolidação como nações hegemônicas do século XVI, caso este de Portugal e Espanha. No entanto, não será dialogado com o leitor sobre as consequências desta expansão para os habitantes das terras conquistadas e as mazelas e violência com que foram tratados o povo africano.

Podemos perceber que a hierarquia tradicional na exposição dos fatos ainda permanece com os resquícios da ideia eurocêntrica em posição de superioridade no que diz respeito às demais civilizações. Seria um resquício da estrutura original da primeira edição do livro? Arruda fala em sua entrevista a Gatti que o livro *História Moderna e Contemporânea* publicado em 1974:

(...) era um livro que tinha uma abordagem econômico-social e isto era uma inversão em relação ao que se tinha no mercado até o momento. [...] O *Moderna e Contemporânea* era um livro de fundamentação marxista, crítico. Exatamente por isso o livro teve um impacto muito grande. Você imagina um livro de História Moderna e Contemporânea com um perfil crítico saindo no ano de 1974 (...) (ARRUDA apud GATTI 2004, p. 87).

Fica evidente que o viés econômico se sobressaiu e se manteve como opção teórica para os leitores da nova edição em 2004. É o que constatamos ao analisar o contexto inicial da obra no período entre 1960-70, contexto no qual foi escrita a 1ª edição do livro *História Moderna e Contemporânea* publicado. O professor Vitor Biassoli, classifica esse período como,

uma época em que se difundiu e se consolidou a leitura marxista da história brasileira. Nos 60, o marxismo chegou a Universidade e se impôs. Nos 70, nos cursos de História, o marxismo era dominante. Um marxismo que vinha dos teóricos do PCB (como Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães) e outro, de feição acadêmica, mais sofisticado, que tinha sua matriz na USP, no chamado “Grupo do Capital”. Dessa última vertente, me parece que a produção do Fernando Henrique Cardoso, do Octavio Ianni e do Carlos Guilherme Mota são bastante representativa. Acho que não se fazia um curso de História nos 70 sem ler essa turma: sem ler o marxismo da USP e bater no marxismo economicista do PCB, essas coisas. O Jobson, nos anos 60, estava no olho do furacão, isto é, na USP – estava onde se elaborava esse marxismo acadêmico que citei acima. Ele contava que era professor de cursinho pré-vestibular, nessa época. Preparava a gurizada para os cursos de Ciências Humanas na USP, tenho a impressão. Foi a partir daí que ele começou a preparar o material que vai compor os livros didáticos dele. Primeiro

como polígrafo para os alunos do cursinho, depois em versão impressa por editora comercial (BIASOLI, ANEXO 2, p.80).

Como professor a partir de 1978 e em relação ao contexto da publicação da primeira edição da obra de Jobson Arruda, Vitor Biasoli complementa,

Eu comecei a lecionar no ensino de 1º Grau (hoje, ensino fundamental) em 1978 e logo descobri o livro do Jobson. Era um avanço tremendo para época, uma novidade. Uma referência importante para quem lecionava História na escola – especialmente no 2º Grau, claro. O trabalho do Jobson trazia para os livros didáticos uma abordagem centrada nas grandes estruturas econômicas, sociais e políticas. Enfatizava a evolução e o desenvolvimento do sistema capitalista. O Jobson parece que sempre esteve ligado à História Econômica – ou pelo menos esteve, nas últimas décadas. Mas não privilegiava a luta de classes – o que só fui me dar conta muito tempo depois. Entendo que o Jobson, com o seu livro – quando ele foi publicado pela Ática – trouxe para o ensino de História do 2º Grau (hoje, ensino médio) – aquilo que já estava consolidado na Universidade: a história econômica e social, feita a partir de uma leitura sofisticada d’**O Capital**. Os acontecimentos históricos, os grandes eventos, os nomes de reis, generais, presidentes, as datas e tudo aquilo que a história tradicional (centrada nos acontecimentos políticos, administrativos e militares), tudo isso passava a ser visto a partir das grandes estruturas, as estruturas econômicas, sociais e políticas. O que o Jobson pretendia com a nova edição pela EDUSC era incluir a abordagem do mundo cultural, a história das mentalidades, das sensibilidades. Acho que isso o Eugênio e eu procuramos colaborar ao incluir imagens de obras artísticas e imagens do mundo da cultura, e comentar a respeito do mundo da cultura, das mentalidades e das sensibilidades (BIASOLI, ANEXO 2, p.81).

Segundo a apresentação do livro didático *Nova História Moderna e Contemporânea*,

reforça-se o estudo do cotidiano, sobreleva-se o papel da descrição e da narração, apela-se ao imaginário, procurando o forte enlace entre uma história mais analítica, mais estrutural, mais conceitual, em suma, dotada de um sentido, e as novas tendências historiográficas que privilegiam o mundo das sensibilidades (ARRUDA, 2004).

Falando ainda *no mundo das sensibilidades*, perguntamos ao professor Biasoli se esta obra preocupou-se e sensibilizou-se com a percepção historiográfica do negro sob uma nova vertente histórica que não a do negro escravo ou de uma África colonizada e descolonizada. De acordo com a resposta obtida,

O Jobson tinha essa preocupação e o editor Luiz Eugênio Vécio comprou a idéia e a repassou para a equipe. Penso que o livro foi trabalhado, dentro do possível, com essa orientação. Isto é, sem alteração radical do texto – que desenvolve de modo primoroso uma história mais estrutural e conceitual, de modo extremamente adequada para um leitor de ensino médio (um leitor qualificado, claro). E a nova edição buscou esse diálogo com as novas orientações historiográficas. O editor comprou essa idéia e passou para a equipe. Eu trabalhei – fiz meu trabalho de revisão e colaboração quanto às ilustrações e filmes – dentro desse espírito. E, como falei, o autor estava em cima do trabalho da turma, supervisionando tudo (BIASOLI, ANEXO 2, p.86).

Na unidade dois, denominada “*A consolidação da época moderna*”, dividida em cinco capítulos (7 ao 11), essa realidade das grandes estruturas, *as estruturas econômica, social e política* muito bem relatadas pelo professor Vitor Biasoli, voltam a aparecer, mantendo a ênfase na história tradicional, centrada nos fatos políticos, econômicos e administrativos.

Segundo Arruda (2004, p. 81),

Entre os séculos XVI e XVIII, consolida-se na Europa Ocidental uma nova arquitetura da sociedade, que se compõe dos seguintes aspectos: capitalismo comercial, política mercantilista, sistema colonial, sociedade estamental, Estado absolutista, intolerância religiosa, racionalização e laicização cultural.

É exatamente este contexto o promovedor da concepção de sociedade superior, ou seja, o modelo europeu era dito o “civilizado” e o detentor dos direitos sobre qualquer outro tipo de cultura.

É nesse período que ocorre o processo de dizimação indígena e de supressão cultural dos índios e negros. Foi uma verdadeira prática de imposições culturais e de aculturação das nações conquistadas.

Retratando essa visão temos a primeira imagem para explorarmos a realidade do negro e sua supressão de direitos – Ilustração do livro de viagens de John Stedman, *Narrativa* (1796), a qual aborda a sociedade colonial holandesa no Caribe (ANEXO 3, p. 87, figura 1).

A imagem traz a descrição do *plantation*²¹, mostrando o uso do trabalho escravo através da força e imposição de ideias comerciais, retratando uma mulher negra quase nua, amarrada a uma árvore. Esta imagem, torna-se um elemento de forte percepção e leitura sobre o contexto dos fatos, contudo, proporciona ao leitor uma imagem negativa, onde a mulher negra exerce nesse caso, uma posição subalterna, contribuindo para a invisibilidade e estigmatização dos grupos étnicos- raciais.

Nesse sentido, Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 21):

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que ele desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio- político- econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

²¹ A palavra *plantation* designa um conjunto de elementos que vigorou por muito tempo na América e principalmente na América central, ou seja, caracterizava a formação da grande propriedade através do latifúndio e da produção de um único produto, baseado na mão-de- obra escrava.

A segunda imagem (ANEXO 3, p. 87, figura 2) nesse mesmo capítulo é uma das mais tradicionais e utilizadas em livros didáticos – Jean- Baptiste Debret “*pequeno moinho de açúcar*”. Retratando a força essencial do negro para a consolidação do *plantation* e principalmente para a realização dos trabalhos mais duros na fabricação do açúcar. Embora sua legenda cite que “*A casa da moenda, acionada pela energia dos milhões de escravos africanos trazidos para o Brasil, é um dos traços culturais de mais longa duração em nossa sociedade*”, a imagem não contribui para a reflexão a cerca da importância cultural como se refere à legenda. Chartier (1992)²² considera que,

A cultura popular é uma categoria erudita. Por que enunciar, no começo de uma conferência, tão abrupta proposição? Ela pretende somente lembrar que os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à "cultura popular". Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem traduzido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais (e, entre eles, os scholars) com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos "exóticos".

Assumindo o risco de simplificar ao extremo, é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada.

A imagem três (ANEXO 3, p. 88, figura 3) ainda nesse capítulo, não traz a figura do negro e sim a estrutura dos engenhos, subentendendo a presença do mesmo. No entanto sua legenda insere as questões referentes as *unidades fundamentais do sistema colonial* demonstrando, os espaços referente a sociedade nesse contexto, o espaço branco, o espaço negro e os espaços de integração das etnias. “*Os engenhos eram unidades fundamentais no sistema colonial e espaços de sociabilidade responsáveis pela integração social entre brancos, negros e índios, amálgama construtivo de uma verdadeira civilização do açúcar*” (ARRUDA, 2004, p. 97).

²² Texto apresentado por Roger Chartier no seminário Popular Culture, an Interdisciplinary Conference, realizado no Massachusetts Institute of Technology de 16 a 17 de outubro de 1992. Publicado em 1995 pela revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. p. 179-192. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/7158761/CHARTIER-Roger-Cultura-Popular> acessado em 05 de janeiro de 2011.

A interpretação gerada através da legenda nos dá a impressão de que naquele contexto os negros e índios eram considerados como uma *verdadeira civilização*, utilizando os espaços dos engenhos para a *integração social* e para a reprodução cultural sem restrições ou punições, o que na realidade, não acontecia. No caso do leitor utilizar a imagem citada, sem o auxílio do professor, como fonte de estudo e aprendizado, o mesmo poderá fazer uma leitura errônea ou necessitará de ajuda para uma reflexão crítica.

Essa imagem é um exemplo sobre a preocupação de Chevallard em relação ao saber e o saber ensinado. Sabemos que a estrutura do engenho regrou o funcionamento administrativo e social do povo africano e dos afro-descendentes, por isso, o saber em relação ao engenho para Mário Maestri (2002, p. 79) consiste na reunião de toda a energia humana e animal para o mesmo objetivo: *a produção de açúcar para ser vendido no mercado internacional. O senhor-de-engenho comportava-se com um pequeno déspota neste verdadeiro microcosmo econômico-social*. Verificamos que a transposição didática da imagem escolhida para representar este sistema, não foi coerente com a legenda, possibilitando variações na interpretação.

Yves Chevallard (1991, p. 25) a respeito disso, explica que,

Hay más de un modo em que um concepto pierde su carácter incisivo. Son los usos que sabemos darle y que le damos los que le otorgan su fuerza explicativa, su Valencia epistemológica. Un concepto puede gastarse a fuerza de usos incorrectos. No basta, entonces, com plantear que hay transposición didáctica y dejar las cosas em esse punto.

O capítulo nove “*A colonização européia*” traz duas imagens: uma retratando o negro no Brasil na época da mineração século XVIII (ANEXO 3, p. 88, figura 4), e outra, abordando a conquista espanhola e a escravidão indígena (ANEXO 3, p. 89, figura 5), a qual trata em sua legenda que logo os espanhóis substituíram a mão-de-obra indígena pela escrava.

Nesse capítulo, também teremos um mapa (ANEXO 3, p. 89, figura 6) que demonstra a relação comercial entre América, Europa e África, além de uma tabela (ANEXO 3, p. 90, figura 7) com a estimativa da importação de escravos pelas Américas.

Ambas ilustrações fortificam a ideia de que o negro era apenas o negro escravo, corroborando para a invisibilidade da diversidade de outros papéis e funções exercidos por homens e mulheres negros, bem como, não há uma fortificação da experiência cultural e da inteligência que o povo africano contribuiu no progresso das demais civilizações.

No próximo capítulo *A sociedade e a cultura na modernidade*, a imagem de início (ANEXO 3, p. 90, figura 8) é uma das mais chocantes, a tela de Siqueiros, *A Nova*

Democracia (1944- 19450) – A Vítima do Fascismo. A tela é comparada com outra imagem em foto de 1863, estabelecendo uma relação entre tortura fascista e tortura com escravos no Estado de Lousiana (EUA). Para Biasoli, essas gravuras se contrapõem, pois temos a tela de Siqueiros e uma foto do século XIX, ambos tratando da escravidão. Segundo Biasoli, A análise dessas duas imagens apresenta “Um diálogo com o texto e uma provocação: discutir as várias formas de representação dos acontecimentos históricos” (BIASOLI, p. 86, ANEXO 2).

Dois momentos diferentes, e um assunto comum, a tortura de um ser humano e a imposição de uma civilização superior. Nesse capítulo, Arruda confessa aos leitores que “definir a natureza da sociedade da época moderna é tarefa complexa” (ARRUDA, 2004, p. 119).

A unidade três “*A Crise do Antigo regime*”, composta de sete capítulos (Cap. 12- 18), tratará do negro a partir do capítulo quinze no contexto da Independência dos EUA nos mapas das Trezes Colônias falando em sua legenda da questão Norte e Sul, da relação escravocrata do Sul em relação ao Norte e do comércio triangular. Uma descrição tradicional e pouco inovadora em suas colocações que apresenta o negro passivo na realidade escravocrata. As legendas ocultam que foram os negros que colaboraram na luta da independência norte-americana. No restante dos capítulos não há vinculação de imagens do negro com os textos.

“*Os movimentos sociais e as nacionalidades*” é o título da unidade quatro com três capítulos (cap. 19 a 21). Nos capítulos 19 e 20 não há imagens e ilustrações do povo negro. Somente no capítulo 21, “*A Guerra de Secessão dos Estados Unidos*”, nos deparamos com quatro imagens e dois mapas, os quais abordam a escravidão nos EUA, estimulada pela contradição entre Norte e Sul.

Essas imagens apresentam o mercado de escravos (ANEXO 3, p. 91, figura 9) e o trabalho agrícola desenvolvido pelos negros (ANEXO 3, p. 91, figura 10) , a outra imagem mostra Lincoln como defensor da liberdade (ANEXO 3, p. 92, figura 11) e a pintura dos últimos momentos de John Brown (ANEXO 3, p. 92, figura 12), também defensor da liberdade escrava. Mais uma vez o estereótipo do negro está ligado ao sistema escravista.

Sobre os estereótipos, Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 20) afirma que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto- rejeição e a baixa auto- estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Os livros didáticos, quando não analisados de forma crítica por seus leitores, podem vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos, contribuindo para a ideia de preconceito racial. Para Sant’ana (apud MUNANGA, 2008, p. 59):

Esses preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros “subprodutos” do modo social vigente nas diferentes sociedades: *os estereótipos, a discriminação, o racismo, o sexismo etc.*

A unidade cinco “*A industrialização e a cultura na era dos impérios*” traz em um dos seus quatro capítulos as questões referentes ao novo colonialismo e a partilha afro-asiática. Uma das imagens localiza o leitor em relação ao território africano no final do século XIX (ANEXO 3, p. 93, figura 13), a outra imagem retrata a dominação colonial dos belgas no Congo, principalmente a escravização das mulheres (ANEXO 3, p. 93, figura 14).

O contexto dessas imagens é mais uma vez a relação de dominação e conquista do povo negro, agora não só tratando de pessoas, como também de territórios, uma divisão de interesses das grandes potências demonstram os maus tratos, mutilações, assassinatos e divisões familiares da África.

Ainda nessa mesma unidade, o capítulo vinte e quatro “*O Império Britânico na era vitoriana*”, abre com uma imagem de página inteira retratando a exploração do território africano por Henry Morton Stanley (ANEXO 3, p. 94, figura 15).

Na unidade seis “*O choque de imperialismo e a Grande Guerra*”, composta de três capítulos e 38 páginas, aponta apenas uma imagem pequena referindo-se aos conflitos na África do Norte, colocando o Marrocos como ponto de referência em relação a situações *belicosas* (ANEXO 3, p. 94, figura 16).

A unidade sete aborda o totalitarismo e as democracias no entreguerras, é a primeira unidade do livro que traz a imagem do homem negro, tratando da sua relevância nas artes no contexto da crise de 1929.

A fotografia de Louis Armstrong²³ aparece ao lado da imagem de Al Capone (ANEXO 3, p. 95, figura 17), segundo a legenda do livro, essas duas imagens representam os anos turbulentos desse contexto histórico “*no crime e nas artes, eles construíram uma lenda que perdura refigurando esse tempo*²⁴”.

²³ Louis Daniel Armstrong, ficou conhecido como a “*personificação do jazz*”. Nascido em Nova Orleans nos Estados Unidos em 1901, vivenciou momentos complicados em sua vida e foi na música que encontrou o seu lugar. Armstrong também utilizava o jazz para denunciar em suas letras as práticas racistas.

²⁴ Fragmento da legenda das imagens da página 404 capítulo trinta e dois do livro *Nova História Moderna e Contemporânea*.

O que nos chama atenção é a ausência em relação a imagens de homens, mulheres, crianças e idosos negros na organização do capítulo 33 “*O nazismo e o nascimento do Terceiro Reich,*” Sabemos que o antissemitismo foi uma premissa de Hitler, bem como o racismo, incluindo nessa ideologia nazista não só judeus, como também, ciganos, negros, homossexuais entre outros que eram considerados inferiores aos arianos.

Novamente temos uma nova unidade que abandona a participação do sujeito negro. A unidade oito trata da Segunda Guerra Mundial e o acirramento dos conflitos. Em 74 páginas não visualizamos nenhuma imagem que possa retratar a participação negra diante desse grande conflito que afetou o mundo todo. O cineasta Shelton Jackson Lee, mais conhecido como Spike Lee tornou-se o ícone do cinema afro-americano, abordando temas relacionados ao racismo. Spike Lee apontou recentemente a problemática sobre a representação dos negros durante a Segunda Guerra Mundial nas telas cinematográficas, a qual acaba dando pouca ênfase para os negros soldados, durante o conflito.

O título dado a unidade nove “*A era dos extremos*”, representa o contexto do século XX. O primeiro capítulo dessa unidade, capítulo trinta e oito, fala sobre a descolonização africana, e é um dos primeiros capítulos com imagens do povo negro sobre outro viés que não o de submissão, ou seja, demonstra em suas ilustrações a nação africana e seu renascimento, defendendo sua identidade e seus direitos.

São oito fotografias demonstrando a força do povo negro, e sua importância nas manifestações e movimentos nacionais que contribuíram para a descolonização da África e surgimento de personalidades fortes na política. Na página 508, encontramos a primeira imagem que demonstra que o povo negro não é e nunca foi passivo, embora, tenham ocorrido conflitos, assassinatos e inúmeras mortes o povo da Argélia como demonstra a imagem, enfrentou a França e obteve sua independência (ANEXO 3, p. 95, figura 18).

Na mesma página temos a primeira imagem de um líder político, Kwame Nkrumah presidente de Gana, com a rainha Elizabeth II (ANEXO 3, p. 96, figura 19). Na próxima página encontramos outra fotografia muito marcante e de potencial didático, a imagem de Fidel com o primeiro Ministro de Lesoto, Jonathan Leabua e o Presidente de Moçambique, Samora Machel, em setembro de 1979 (ANEXO 3, p. 96, figura 20) . Ainda na página 509, é apresentada uma série de quatro fotografias retratando a diversidade africana e a potencialidade dos países africanos em relação a sua cultura. São os rostos da Etiópia, Egito, Namíbia e Tunísia (ANEXO 3, p. 97, figura 21). No entanto, a legenda destoa da proposta didática do livro, analisemos a legenda e logo depois a proposta do livro citada em sua apresentação.

Segundo a legenda (ARRUDA, 2004, p.509),

A paisagem humana da África tem persistentemente se mantido dentro da tradição. Sofre, empobrece e, na atual fase da globalização, apresenta poucas perspectivas de desenvolvimento. As imagens, da esquerda para a direita, revelam rostos da Etiópia, Egito, Namíbia e Tunísia.

Já a apresentação, insiste que,

Se este livro reserva o essencial, a sua alma, que vem desde sua concepção em 1968, que é a busca de uma história compreensiva, uma análise capaz de dar sentido à vida, buscando um significado mais profundo das atividades humanas nas múltiplas dimensões econômica, social, política, religiosa e cultural, estabelecendo uma relação permanente entre o geral e o particular, entre o singular e o plural, ele não poderia ficar imune aos avanços significativos da nova história, especialmente da nova história cultural, embebida nas representações sociais. Neste caso, reforça-se o estudo do cotidiano, sobreleva-se o papel da descrição e da narração, apela-se ao imaginário, procurando o forte enlace entre uma história mais analítica, mais estrutural, mais conceitual, em suma, dotada de um sentido, e as novas tendências historiográficas que privilegiam o mundo das sensibilidades²⁵.

Falando ainda no “*mundo das sensibilidades*”, após a leitura de ambas citações, nos perguntamos se esta obra preocupou-se e sensibilizou-se com a percepção historiográfica do negro sob uma nova vertente histórica que não a do negro escravo, pobre, sofrido ou de uma África colonizada e descolonizada. O que podemos observar no decorrer da análise destas imagens, é que a ideia mercadológica falou mais alto do que o envolvimento para a adaptação e transformação da obra com ênfase em uma história cultural²⁶.

Percebemos que o texto base manteve sua *concepção* original e que foram inseridos textos complementares para tratar de assuntos do cotidiano e imagens que ilustrassem o período em questão, mas que as mesmas, muitas vezes não fazem ligação com o texto verbal, e suas legendas em alguns casos, como este citado por nós, desqualificam a abordagem inicial apresentada pelo autor como objetivo de sua obra didática.

Não estamos questionando que a legenda é falsa, e sim, que existe uma grande possibilidade de elementos culturais que poderiam ser mais bem explorados neste contexto, aproveitando o espaço para apresentar ao leitor as *múltiplas dimensões* que o povo africano teve e têm, mostrando que existe uma África repleta de países e culturas que nem sempre são empobrecidas e sofridas. Precisamos desmitificar a concepção de África versus tristeza, pobreza e doenças, na África também existe riqueza, beleza e saúde.

Concordamos com Mônica Lima (apud BRANDÃO, 2006, p. 37),

²⁵ Fragmento retirado da apresentação da obra didática *Nova História Moderna e Contemporânea* de José Jobson Arruda, escrito em Bauru em 15 de outubro de 2003.

²⁶ Para saber mais sobre cultural, ler EAGLETON, Terry. *A Ideia da Cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

(...) Chega de dizer que o povo negro sofreu e chorou. Sabemos das atrocidades da escravidão, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades sociais e raciais deste país. Contudo, é com o propósito de enfrentá-las e aprendermos com quem não quis mais constatar o sofrimento e se ergueu, e se ergue, “além da dor”, que precisamos transitar. Saber o que esse povo fez e faz, como se superou, como afirma positivamente a vida, que sabedoria carrega, como se organizou para estar aqui, a despeito de todo um processo de “embranquecimento” da população, que saberes construiu historicamente e como influenciou a humanidade.

Ainda neste capítulo temos mais uma imagem, desta vez a ilustração faz referência ao *apartheid* na África do Sul. A fotografia traz um batalhão formado por homens negros sem camisas e a frente um homem branco com a farda militar (ANEXO 3, p. 97, figura 22). Uma imagem que retrata o estereótipo do homem negro vinculando a ideia de representação negativa.

Não queremos ocultar os fatos característicos do *apartheid*, queremos questionar que existe uma ausência nos livros didáticos de imagens que ilustram as lutas e manifestações que com certeza colaboraram para o fim de muitos anos de repressão e discriminação racial. *Não queremos a alienação, nem queremos colocar o lixo da História debaixo do tapete. Queremos, sim, dizer: “Chega de nos fixarmos na dor, na carência, na subalternidade!”* (LIMA apud BRANDÃO, 2006, p.37).

Teremos novamente referências a imagens e a história negra, no capítulo quarenta e dois “*a trajetória da superpotência norte-americana*”, apresenta outro episódio triste para o povo negro, o preconceito racial dos EUA, que atingiu um nível extremo de intolerância.

São quatro imagens retratando manifestações diferentes em relação ao preconceito racial. A imagem da página 592 do livro (ANEXO 3, p. 98, figura 23) é o relato da intolerância humana e a prova do preconceito racial nos EUA. A legenda da foto contribui para a reflexão a cerca do que foi a discriminação racial²⁷:

O preconceito racial na sociedade branca dos EUA atingiu níveis próximos da barbárie, como nas cenas de linchamento, que se multiplicaram pelo país, ou de enforcamentos, assistidos tranquilamente por homens e mulheres brancos, que sorriam apontando para os enforcados, como se estivessem cumprindo um dever cívico (ARRUDA, 2004, p. 592).

²⁷ Para as Nações Unidas o conceito de discriminação racial, significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. Para saber mais, ver: Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial.

Imaginemos um leitor do Ensino Médio lendo e interpretando a imagem dos enforcamentos de dois homens negros, onde brancos sorriem e apontam para os homens, como mostra a imagem, sem o auxílio do professor. Esse leitor pensaria que eles morreram porque roubaram? Usaram da força física e foram violentos? Ou porque tinham a cor da pele diferente? A imagem negativizada vai ser associada a personagens maus, estimulando os preconceitos, essa será a transposição didática passada pela imagem.

Para Silva (apud MUNANGA, 2008, p. 19)

O livro didático, de modo geral, omite ou apresenta de maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

Na página 593 da obra de Arruda temos a figura de Martin Luther King Jr, discursando para 200 mil pessoas (ANEXO 3, p. 98, figura 24), representação da figura humana pela luta da liberdade e do reconhecimento de igualdade diante do mundo. A figura de Luther King representa a liderança do homem negro frente às práticas racistas, defendendo a não violência contra os negros. Tornou-se uma referência na defesa dos direitos civis do povo negro nos Estados Unidos.

Segundo Martin Luther King: *“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus, não somos o que éramos”*. Essa fala retrata exatamente o contexto de mudança e a luta do povo negro no combate ao racismo.

A última unidade do livro *Nova História Moderna e Contemporânea* é formada por sete capítulos e cento e cinquenta e sete páginas (capítulo 44 a 50), a maior unidade de toda a organização do livro de Arruda, a qual aborda o contexto da *Era da Globalização*.

No capítulo quarenta e cinco a imagem da página 671 faz uma analogia com a riqueza do empresário Bill Gates (ANEXO 3, p. 100, figura 27) e imagens retratando a miséria, fazendo referência também a pobreza que pode ser vista nos EUA. Temos a imagem de um menino negro e um branco abraçado e uma criança branca dormindo em um banco. Essas imagens possibilitam ao leitor compreender que a pobreza não é exclusiva entre negros, que também existem pobres brancos, no entanto, insisto que, devido à nova proposta o autor poderia ter selecionado uma imagem de um empresário negro, já que estamos no contexto da

globalização, apresentando aos leitores que também pessoas negras, são bem sucedidas na vida pessoal e profissional.

Porém para que isso de fato ocorresse séria imprescindível que fosse o interesse do autor, aqui estamos questionando as possibilidades que o livro poderia ter tratado, não que as mesmas fossem objeto do autor e editor.

Ainda nesse capítulo, encontramos mais seis imagens ricas em contexto histórico em relação à história do povo negro. Duas imagens na página 679, retratam a ditadura no Haiti, através do ditador Papa Doc e outra do seu filho Baby Doc (ANEXO 3, p. 100, figura 28), uma nova configuração da imagem do homem negro, agora utilizando o poder como forma de coagir e inibir a liberdade do seu próprio povo. Imagens que chocam, mas que diversificam a realidade historiográfica, proporcionando uma leitura sobre problemas raciais não só entre brancos, mas também entre negros.

Temos também nas páginas 680 e 681 quatro fotografias (ANEXO 3, p. 101, figura 29 e figura 30) de um dos maiores representantes e defensor da liberdade e igualdade do homem: Nelson Mandela, símbolo da luta pelo fim do *apartheid*, essas imagens são fontes didáticas ricas em contexto histórico. Nesse sentido podemos dizer que “*uma imagem vale mais que mil palavras*”. A imagem de Mandela representa a força política, sendo o primeiro presidente negro da África do Sul, o que contribuiu para a quebra de barreiras entre brancos e negros neste país, demonstrando ao mundo, a visão de igualdade e justiça.

Imagens como essas tem a função de registrar, provocar e ilustrar, tornando o diálogo positivo com o leitor, reconhecendo o povo negro como sujeitos de direitos, munidos de identidades, valores, culturas e, sobretudo, de memórias.

O próximo capítulo (capítulo 46) da continuação ao contexto da globalização tratando da revolução dos computadores no mundo inteiro. Arruda (2004, p. 687), sintetiza a ideia em relação ao tópico *A revolução dos computadores e o mundo globalizado*, é a partir deste contexto, que percebemos uma intenção mais aguçada na inclusão da diversidade cultural, para o autor esse período é,

Um dos traços marcantes da história das duas últimas décadas do século XX é a caminhada acelerada rumo ao mundo globalizado. Se os inícios destas tendências já podem ser vislumbrados no século XVI, com o alargamento do mundo conhecido por causa dos descobrimentos marítimos, foi somente nos últimos vinte anos que este processo alcançou dimensão jamais vista. Por isso, pode-se falar numa nova etapa da história da sociedade em escala mundial que, do ponto de vista tecnológico, é definido pela rapidez, barateamento e confiabilidade no tráfego de informações. (...) No plano cultural, pode-se falar da emergência de uma cultura globalizada, uma espécie de síntese amorfa das múltiplas culturas mundiais que se interpenetram por força dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e a internet. No

plano social, o impacto da globalização é evidente no aumento da distância entre países ricos e pobres, ao mesmo tempo em que enfraquece sistematicamente os Estados nacionais.

Acreditamos que este contexto histórico evidenciou e popularizou os acontecimentos culturais. E por tratar de globalização e cultura, temos nas páginas 691 imagens que alcançaram visibilidade na mídia, paixão pelos fãs e reconhecimento perante a sociedade, como por exemplo, o cantor Bob Marley, ícone do reggae. Outra figura importante do mundo pop representada nas imagens é Michael Jackson (ANEXO 3, p. 102, figura 31).

Também é fruto desse contexto, a inserção massiva da mídia em todos os setores, principalmente no quesito esporte, onde podemos explorar a relação do futebol com o sentimento de nação, exemplo disso, é a figura de Pelé, conhecido como o atleta do século. Na página 691, além das personalidades da música, é destacada a imagem do Pelé, Ronaldo (o fenômeno) e Michal Jordan (ANEXO 3, p. 102, figura 32).

Mas, assim como a globalização gerou entretenimento, foi ela a responsável direta pelo aumento da pobreza e da miséria em diversos países do mundo, imagem possível de ser vista no continente africano através da fotografia da página 696 que retrata a fome na Etiópia (ANEXO 3, p. 103, figura 33).

Já na página 698 temos mais um exemplo dos destaques da música com Gilberto Gil (ANEXO 3, p. 103, figura 34). A legenda da fotografia é expressa da seguinte forma

Se a globalização significa a generalização da cultura norte-americana, reversamente ela também cria a possibilidade de infiltração das culturas periféricas no sistema cultural globalizado, cujo o resultado é o multiculturalismo, do qual a *world music* é a melhor expressão. Compositores e cantores do país da Tropicália, como Caetano Veloso, que compôs e cantou a música tema do filme *Frida*, na festa do Oscar de 2003 (centro), e Gilberto Gil, vencedor do Grammy, em 2001, expressam nitidamente esta tendência (ARRUDA, 2004, p. 698).

A África também aparece na próxima página dentro do contexto das etapas da globalização, na ilustração geográfica do mapa do mundo (ANEXO 3, p. 104, figura 35). Ligando a visualização à contextualização e comparação com os processos históricos desenvolvidos desde as navegações, uma demonstração da integração econômica de que o mundo foi capaz de criar, mesmo que, para isso, fosse necessário passar por cima dos direitos e sonhos individuais de um continente inteiro.

O livro *Nova História Moderna e Contemporânea* totalizou quarenta e seis imagens e ilustrações referente ao contexto histórico do negro, estas representações imagéticas são esparsas e concentram-se a maioria na história contemporânea, encontramos poucas imagens de crianças, mulheres e idosos negros. A primeira imagem que fala sobre o negro, aparece na

página 95, ou seja, quase 100 páginas após o início, além disso, essa imagem não traz nada de novo, pelo contrário traz uma mulher negra amarrada pelas mãos em uma árvore. Uma imagem que contribui para a personificação das práticas preconceituosas.

Analisando esse mapeamento podemos articular estas ilustrações, comparando-as com os demais livros didáticos, apontando que a maioria traz uma visão específica do negro sob o viés da escravidão, do *apartheid* e da descolonização. Assim, os livros didáticos silenciam e omitem abordagens que poderiam influenciar na compreensão e conhecimento do educando em relação a outras etnias. Assim como, a grande maioria de manuais didáticos, o livro de Arruda, não trabalha com o enfoque nas novas representações historiográficas a respeito do povo negro e da África. Anderson Ribeiro Oliva (OLIVA, 2003, p.429)²⁸ entende e define que a utilização da História da África nas coleções didáticas de História produzidas no Brasil é caracterizada pelo silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas.

Neste sentido, é de total relevância que analisemos nos materiais didáticos essa relação das diferenças étnicas, procurando caracterizar se existem ou não práticas que possam manter o estudo através de métodos ainda eurocêntricos, desprivilegiando a diversidade cultural. Dessa forma estaremos desvendando o intuito imagético das ilustrações selecionadas a partir da significação sobre a forma utilizada para transpor o conhecimento.

Para superar o racismo nas escolas precisasse averiguar os métodos pedagógicos e sobre tudo a utilização de materiais de apoio e livros de história no ensino, para isso, a figura do professor e a sua *intenção didática* fará toda a diferença, pois ele será o mediador do conhecimento. No entanto é preciso muita cautela e responsabilidade por parte do corpo docente, pois tradicionalmente é o professor que determina a extensão das discussões sobre determinado conteúdo e este por sua vez, pode deixar de ter a intenção didática quando julgar que determinado assunto já está saturado, o mesmo pode ocorrer com autores de livros didáticos, pois sua *intenção didática* estará intimamente ligada às explicações que ele intenciona concretizar. (NICOLAU, 2010, p. 12).

Jorge Luiz Nicolau (NICOLAU, 2010, p.10) em sua tese sobre a Representação da Transposição Didática: uma busca pela intenção didática em livros traduziu perfeitamente o significado proposto por Yves Chevallard sobre o saber a ensinar. Para Jorge,

É o saber apresentado didatizado nos livros didáticos, revistas de divulgação científica e documentários. Tal saber é o transposto para o ambiente escolar sendo suscetível a interferências de muitos agentes, a saber: os professores, os especialistas

²⁸ A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Artigo apresentado em 2003 na revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, nº3, 200, p. 421-461.

de cada área do saber, os autores de livros didáticos e divulgação científica, o governo educacional e até a opinião pública. Tais agentes influenciam a transposição através de seus próprios valores e intenções, sendo que muitas vezes conflitos de ideias ocorrem gerando uma gama de transposições diversas.

Portanto, para evitarmos o uso da transposição para a perpetuação de visões eurocêntricas da história, necessitamos mostrar aos educandos que existiu uma África pré-colonial e que existe uma África atual, um continente com 54 países onde um sétimo da população do mundo vive, um continente repleto de diversidades em línguas; religiões; crenças; rica em recursos minerais com grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e de gás natural, bem como reservas de ouro, diamantes, cobre, bauxita, manganês, níquel, rádio, germânio, lítio, titânio e fosfato. Fábio Pestana Ramos (2004, p. 81) descreve em sua obra *No Tempo das Especiarias*, que o Marrocos antes da chegada dos portugueses, era uma zona de intensa criação de gado e de notável produção de cereais, havia pesca abundante e uma admirável indústria têxtil, além do ouro sudanês, açúcar de Ceuta, além de outros produtos lucrativos como o couro, a cera e o mel. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (2005, p.7) também contribui quando descreve que a África antes da invasão europeia (entre séculos IV e XVI) era composta de grandes impérios como, por exemplo, Gana, Mali, Songhai (parte sudanesa) e o Reino do Congo ou do Zimbábue (parte banta).

Poucos são os livros didáticos que trazem esses assuntos como abordagem e conhecimento sobre os reinos africanos suntuosos na África pré-colonial e países modernos com ótima infraestrutura existentes na atualidade, a realidade nas páginas é sempre a mesma, negros escravos, pobres e uma África esquecida e sem nenhuma perspectiva de crescimento e futuro. É claro que também encontramos uma África dividida entre guerras internas, seca e fome, porém não podemos permitir que estas ideias por sua vez, passem ser constituídas em livros didáticos em pequenos parágrafos, frases complementares nos textos, ou imagens que ilustram e não exercem funções didáticas entre o ver, ler e compreender.

Ampliando o conhecimento e a compreensão da História da África e dos afro-brasileiros, possibilitará considerações sobre a diversidade cultural, racial e social da população negra no mundo.

Raul Lody (apud BRANDÃO, 2006, p. 63) coloca que,

Falar a respeito de beleza e identidade tendo por base a África, um continente diverso, reunindo centenas de culturas e línguas faladas por milhões de pessoas que comunicam e transmitem formas especiais de ver o cotidiano, o sagrado, o meio ambiente, as etnias, o trabalho, enfim, a vida, é falar a respeito de um dos mais ricos lugares de tradição e de invenção do mundo.

Partindo da ideia que hoje no Brasil existe uma lei que torna obrigatório o ensino da História africana e da cultura afro- descendente, podíamos pensar que para isso ser totalmente viável o mínimo que deveria ser oferecido para essa obrigatoriedade funcionar, seria a atualização do corpo docente e a divulgação de materiais voltados a está questão.

No entanto, o que constatamos que são poucas as obras que trazem novas abordagens em relação à História africana e afro-brasileira. E no que delinea a análise da obra de Arruda, não observamos a presença de uma nova história, com aspectos mais sensíveis ao cotidiano e ao mundo cultural, a mesma acabou incorporando alterações significativas no que tange a formatação, diagramação, quadros complementares, legendas, alterações de datas e filmografia.

Em relação aos textos percebe-se uma preocupação em alterar fatos e datas já questionados e revistos pela historiografia, mas isso se deteve em revisões e síntese do corpo original da primeira edição de 1974 e não em relação a novos protagonistas como, por exemplo, o negro. A respeito dessa ausência historiográfica e imagética da história do negro a partir das suas relações sociais e culturais, o professor Vitor Biasoli contribuiu quando coloca a sua impressão ao folhar o livro,

Mas folheando o livro, vejo que quase não tem negros. Nas páginas 279 e 281 têm negros judiados – não poderia faltar uma imagem das brutalidades da empresa colonialista de Leopoldo II na África. Os negros primeiro aparecem como personagens anônimos e judiados, e só mais tarde, na Idade Contemporânea, ganham nome. Na página 679, tem o Baby Doc, ditador do Haiti, e nas 678 e 9 está uma das grandes figuras negras do século XX: Nelson Mandela. O Martin Luther King vai aparecer, claro, quando é abordado os Estados Unidos dos anos 60. Na página 691, Pelé e Bob Marley. E penso que houve intenção quanto isso: negros escravizados, brutalizados, negros ditadores e negros com intensa atuação política e até revolucionária, como Luther King e Mandela. Assim como figuras negras que se projetaram no mundo da cultura – na música e no esporte. Se a gente olhar a maioria das ilustrações de livros de história, tenho a impressão que predominam as figuras de homens brancos. O editor e eu pretendemos, conscientemente, diversificar e ampliar a representação dos atores históricos. Quanto a isso, tivemos boas e divertidas conversas. Algumas vezes, quisemos chocar. Várias vezes divergimos. Mas a discussão sempre foi rica, estimulante. E o autor lá na ponta, revisando tudo, dando pitacos. Cortando alguns exageros nossos (BIASOLI, ANEXO 2, p84).

Retomando o discurso do professor Vitor, verificamos a intenção e o motivo das escolhas, como ele mesmo coloca algumas vezes o intuito era chocar. Não seria válido inserir imagens que transpusessem a diversidade destas representações históricas, e que as mesmas tivessem um lugar de prestígio no contexto da obra didática, não sendo apenas subjetivas? Assim, concordamos com Maria Aparecida Silva Bento (apud BRANDÃO, 2006, p. 76), quando coloca que “a abordagem da dimensão explicitamente subjetiva enfoca o processo de

naturalização do preconceito e do estereótipo em nossa subjetividade, que torna a todos, voluntária e involuntariamente, cúmplices de sua perpetuação”.

É necessário percebermos que o racismo e as práticas discriminatórias continuam existindo nos livros didáticos, sendo recriado e realimentado pela falta de diálogo e muitas vezes pela falta de compreensão e conhecimento sobre assuntos que dizem respeito à africanidade.

Todas as pessoas têm suas particularidades, seu gosto, seu hábito, seu costume, cultura, essas particularidades não devem ser vistas com preconceito e sim como conhecimento, e sobre tudo reconhecimento, são novas identidades que se misturam e constituem variedades sobre cultura e história, todos temos nossa história pessoal e ela não é igual a nenhuma outra e, no entanto não as discriminamos, não julgamos, idolatramos exaltamos. Sobre isso, Petronilha (apud MUNANGA, 2008, p. 154) diz que,

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de aprender e de significar o mundo. As maneiras como nós aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, entre outros.

Nesse sentido de compreender e respeitar as diferenças, e defender a alteridade, é que o profissional de história, bem como o livro didático, tem um papel fundamental, ou seja, ele tem o papel de formador de opiniões.

Portanto, ele não deve silenciar e nem se omitir diante das responsabilidades de levar para a sala de aula o debate e o diálogo sobre as relações étnico-raciais, e a escola deve reconhecer essa problemática e ajudá-la a ser combatida dentro e fora do espaço escolar.

O professor e o livro didático juntamente com a comunidade, podem desenvolver um papel importante na luta contra o racismo, compreendendo ao longo da história, as lutas por igualdade, as resistências da população negra, abrangendo sua formação, analisando suas diversas formas de integração, respeitando suas diversidades e, sobretudo, conhecendo mais a fundo as particularidades culturais, políticas, econômicas e sócias africanas.

Somente através desse entendimento é que poderemos trabalhar com a ideia de uma história menos preconceituosa. Sendo assim, os autores dos livros didáticos devem repensar sobre a estrutura dos conteúdos e capítulos, apresentando possibilidades e sugestões para a construção e organização de um livro que contenha, sobretudo, o ponto de vista afro-brasileiro, enquadrando não só os aspectos da cultura branca, e sim a inclusão de todos os

sujeitos: brancos, pretos, pardos, amarelos. Assim, o espaço destinado a contemplar a história africana e afro-brasileira estará contribuindo de forma ativa na ação e efetivação de uma educação anti-racista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As populações africanas e afro-descendentes foram por muito tempo renegadas e silenciadas na historiografia e, conseqüentemente, nos livros didáticos, principalmente no que se refere à História e cultura desses povos. Quando eram abordadas nos livros apareciam sempre fragmentadas ou em pequenos parágrafos e frases ligadas a escravidão e papéis secundários, dificultando a inclusão negra como participante e protagonista do processo histórico.

Foi pensando nessa realidade que desejamos estimular práticas de pesquisas que possam modificar essa realidade encontrada em livros que se classificam como didáticos. Em meio a este exigente e lento processo de análise de obra didática, entendemos que é preciso haver um resgate histórico do negro corrigindo as impressões estabelecidas e distorcidas a respeito da cultura, sociedade, economia e política africana e afro-brasileira.

Observamos os interesses editoriais em adaptar a obra de José Jobson Arruda, procurando transpor o conhecimento científico para o meio escolar e para leitores que desejam estudar assuntos de história moderna e contemporânea, seguindo as tendências historiográficas e inclusões de novas abordagens. No entanto, essas tendências contribuíram para uma alteração pouco significativa para a inclusão histórica do negro como protagonista e sujeito histórico.

O autor optou por utilizar imagens simplificadas e legendas pouco interativas com a linguagem textual sobre o povo negro, acarretando na manutenção da estrutura tradicional na formatação didática do livro, isso se verifica desde a primeira imagem, que é de uma mulher negra amarrada em uma árvore, até as poucas e para não dizer quase inexistentes imagens de mulheres, crianças, e idosos negros.

A obra, por tratar de dois períodos tão extensos como era moderna e contemporânea, poderia se valer das novas tendências historiográficas como a nova história, para tratar assuntos e imagens que representassem a nova configuração e inclusão negra na História com abordagens do cotidiano e das mentalidades. Contribuindo para a desmistificação da inferioridade negra mantida na maioria dos livros didáticos, rompendo com o processo de alienação aos valores e às formas de expressão dos africanos e afro-brasileiros, presentes em nosso cotidiano. Sabemos o quanto a humanidade perde com esse apagamento, essa subalternização e invisibilidade, “precisamos sair em busca do saber” (INOCÊNCIO apud BRANDÃO, 2006, p. 51).

Percebemos que a transposição didática das imagens sobre a história dos negros analisada na obra de Arruda estimula um aprendizado arraigado em conteúdos não estimulando a reflexão e o debate crítico do leitor sobre a contextualização histórica. As imagens consolidam a impressão do negro escravo, oprimido e pobre. Essa percepção pode ser confirmada quando folhamos o livro de 800 páginas com apenas 46 ilustrações do povo negro, muitas delas, não abordam as questões culturais e cotidianas. Visualizamos imagens de negros músicos, esportistas e políticos, mas a maioria das imagens está inserida apenas no contexto da história contemporânea, deixando a impressão que o negro só é representado e reconhecido nos mais variados setores a partir dessa periodicidade, antes disso, na história moderna as iconografias demonstram o negro anônimo e violentamente marginalizado.

É pertinente que questionemos o estudo acerca da transposição imagética nos livros didáticos. A 28ª edição da obra *Nova História Moderna e Contemporânea* destaca em sua apresentação a *importância que as imagens têm hoje na formação dos alunos e da própria história*. A respeito disso, concordamos que os recursos iconográficos como fotografias; pinturas; filmes e ilustrações diversas são importantes, porém é preciso ter o cuidado de ler e interpreta-las para que as mesmas não provoquem ideias contrárias ao contexto que foram produzidas. Rüsen (apud SCHMIDT 2010, p.114-115) complementa,

É particularmente importante a diferenciação entre percepção e interpretação. Ou seja, esta permite que algo como o saber histórico apareça como produto das operações de construção de sentido da consciência histórica e, ao mesmo tempo, proporciona uma falsa qualidade didática, a de ser uma espécie de pequena unidade dentro do processo de aprendizagem. Considera como síntese da percepção, experiência e interpretação, a aquisição de conhecimentos adquire, como processo de aprendizagem, uma dinâmica e uma complexidade especiais, e somente à luz desta dinâmica e desta complexidade poderão ser identificadas e analisadas as qualidades necessárias que deve ter um livro didático para que possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica em sala de aula (para dizer mais exatamente: para que possa desempenhar sua tarefa com mais ou menos êxito).

As imagens devem assumir dentro do livro didático o papel não só de complemento com o texto, mas de expansão do mesmo, bem como de dialogar com o leitor. Foi elencando esses fatores que concluímos que a maioria das imagens que representam o negro não estão interligadas harmonicamente com a proposta inicial da obra, ou seja, não preocupou-se com o estudo do cotidiano, nem nas novas tendências historiográficas.

Ao analisarmos o livro de José Jobson Arruda, estamos investigando e questionando a visão de história que o autor desenvolveu. Sabemos também que este livro ainda não encontrou o seu lugar no mercado consumidor, que ele oscila entre leitores professores; acadêmicos e alunos de escolas. Mas apesar dessa oscilação, a obra já atingiu números

vantajosos de vendagem, o que nos assusta, e nos faz pensar a forma de propagação e interpretação dos fatos históricos relacionados aos perfis e imagens sobre a história do negro.

Neste sentido, concluímos que a ideia central do livro era adaptá-lo e atualizá-lo, sem alterar significativamente a estrutura econômico-social proposta em sua primeira edição, assim com algumas alterações o livro poderia ganhar visibilidade no mercado editorial, expandindo suas vendas, com a característica de abordagens da *Nova História*. Assim, o livro antes denominado História Moderna e Contemporânea, ganhava uma nova perspectiva em relação a seu acabamento e impressão, mantendo o esqueleto original e multifacetando a inclusão de personagens antes renegados ao segundo plano como mulheres, crianças, idosos e negros.

Acreditamos que a estrutura didática de um livro deve obedecer rigorosamente à valorização do múltiplo, do plural, ou seja, da mistura de diferentes etnias e perspectivas culturais e sociais caminhando para além do senso comum, socializando as informações, aprofundando conhecimentos a partir da pré-experiência do leitor, caracterizando uma transformação do saber científico para o saber didático.

A consulta sobre as relações étnico-raciais dentro dos livros didáticos de história, tem como intuito observar as práticas educativas, assim como, a implementação das políticas públicas e o cumprimento da Lei 11.648 de 2008, formatando essas metodologias para a construção e o reconhecimento da diversidade em nosso país.

Para Eliane dos Santos Cavalleiro (apud BRANDÃO 2006, p. 88) o racismo pode se perpetuar na escola de várias maneiras, entre elas, nos materiais pedagógicos,

Grande quantidade de material didático-pedagógico e também de material auxiliar (livros de histórias, revistas e jornais, entre outros) apresenta pessoas brancas como referência. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais para ilustrar o período escravista do Brasil (Colônia e Império), ou, então, para ilustrar situações de desprestígio social. A utilização desses recursos evidencia um processo de socialização marcado pela hegemonização da cultura branca e inculca a imagem do indivíduo branco como única referência positiva.

O racismo e as práticas discriminatórias continuam existindo de forma direta, sendo recriado e realimentado pela falta de diálogo e pela falta de compreensão e respeito ao outro, as diferenças não estão apenas na cor, mas nas atitudes. Todas as pessoas têm suas particularidades, seu gosto, seu hábito, seu costume, cultura, essas particularidades não devem ser vistas com preconceito e sim como conhecimento, e, sobretudo reconhecimento, são novas identidades que se misturam e constituem variedades sobre cultura e História, todos temos

nossa história pessoal e ela não é igual a nenhuma outra e, no entanto não as discriminamos, não julgamos, idolatramos exaltamos.

Nesse sentido de compreender e respeitar as diferenças, e defender a alteridade, é que o profissional de história, bem como o livro didático, tem um papel fundamental, ou seja, ele tem o papel de formador de opiniões. Portanto, ele não deve silenciar e nem se omitir diante das responsabilidades de levar para a sala de aula o debate e o diálogo sobre as relações étnico-raciais, a escola deve reconhecer esse problema e ajuda-lo a ser combatido dentro e fora do espaço escolar.

O professor ao trabalhar o livro didático em sala de aula estará assumindo um papel de total relevância, uma vez que, será ele o mediador do debate acerca do conhecimento, nesse instante ele estará transformando o saber a ensinar em saber ensinado, confirmando a ideia de transposição didática defendida por Chevallard²⁹,

El concepto de transposición didáctica, em tanto remite al paso Del saber enseñado, y por ló tanto a la distancia eventual, obligatoria que lós separa, da testimonio de esse cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte em su primera herramienta.

Devido ao papel ocupado nas relações de aprendizagem, o livro didático deve ser visto como um instrumento complementar da didática pedagógica da sala de aula, pois o conhecimento é ilimitado, e não pode se esgotar nas páginas dos livros. Além disso, precisamos sempre perceber as possibilidades nas abordagens referentes à africanidades, porque o livro didático não pode ser um núcleo de resistência à diversidade etno-cultural.

²⁹ “O conceito de transposição didática, por um lado se refere à passagem do saber sábio para saber ensinado, e por outro lado à eventual distância, obrigatória que os separa, testemunha a esse questionamento necessário, enquanto se converte em seu primeiro instrumento”. Tradução de Jorge Luiz Nicolau em *Representação da Transposição didática: uma busca pela intenção didática em livros*. Tese defendida em São Paulo em 2010. Fragmento retirado do Livro *La transposición didáctica del saber sábio al saber enseñado* (CHEVALLARD, 1991).

BIBLIOGRAFIA:

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: Teoria e método**. Bauru - SP: EDUSC, 2006.

ARRUDA, José Jobson. **Nova História moderna e contemporânea**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Bandeirantes Gráfica, 2004.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo- RS. Editora Unisinos. 2002.

BARROS, José D' Assunção. **A história cultural francesa- Caminhos de investigação**. In Revista de História e Estudos Culturais, nº 4, out-nov-dez., 2005, p. 1-17.

BATISTA, Antônio A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

BENTO, Maria A. S. In BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Saberes e fazeres*, V1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In C. Bitterncourt (org.), **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-96.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

BLOCH, M.. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. **Introducción a La historia**. México: FCE, 1952. p. 54.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Saberes e fazeres*, V1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Saberes e fazeres*, V3: **Modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 115.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico- Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem;** tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru, SP: EDUSC, 2004. p. 236-238.

_____. **A escrita da história: Novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Mercado de Livro Didático no Brasil.** Apresentado no I Seminário Brasileiro sobre livro e história Editorial em 2004. Disponível em <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/ceiacristinacassiano.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

CHARTIER, Roger. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas.** Estudos Históricos, n. 13, jan-jun 1994.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** São Paulo, Difel, 1990.

_____. **A aventura do livro do leitor ao navegador.** São Paulo, UNESP, 1998.

_____. **Seminário Popular Culture, an Interdisciplinary Conference.** Publicado em 1995 pela revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. p. 179-192. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/7158761/CHARTIER-Roger-Cultura-Popular>. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica del saber sábio al saber enseñado.** Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA, Ângela Maria Soares. **Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História.** 1997. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo.

DUBY, Georges. **A história continua.** Tradução Clóvis Marques; revisão técnica, Ronaldo Vainfas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed: Ed. UFRJ, 1993.

EAGLETON, Terry. **A Ideia da Cultura.** São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história.** Caderno do Professor, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

GATTI, Décio. **A escrita da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GASKELL, Ivan. História das Imagens. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p. –(Cultura Negra e Identidades).

INOCÊNCIO, Nelson O. In BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres, V1: Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Artmed, 2002.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 2004.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. SILVA. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres, V3: Modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Brasil: Colônia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARIS, Stella Bortoni- Ricardo. **A Leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada**, 2008. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080309.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1994, p. 160.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2º Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NICOLAU, Jorge Luiz. **Representação da transposição didática: uma busca pela intenção didática em livros**. Monografia apresentada ao Instituto de Física da Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2010.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. A inovação no ensino de história: confronto a teoria e prática de sala de aula. In **Encontro Nacional de pesquisadores de Ensino de História**, 4, 1999, Rio Grande do Sul. *Anais*, Ijuí: Unijuí Editora, 1999. p.118-129.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdades nas questões racial e social. In BRANDÃO, Ana Paula (org.). Saberes e fazeres, V1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

PEREIRA, Camila. **103 milhões de livros didáticos**. 2009. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/103-milhoes-livros-didaticos-431016.shtml>. Acesso em 20 de junho de 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESTANA, Fábio Ramos. **No tempo das especiarias**. São Paulo: Contexto, 2004.

QUEVEDO, Júlio; e DUTRA, Maria Rita Py (orgs). **Nas trilhas da negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007.

QUEVEDO, Júlio; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (orgs). **Movimentos sociais na América Latina: desafios teóricos em tempos de globalização**. Santa Maria: MILA, CCSH, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

QUINTANILHA, Andréia da Silva (org.). **O Negro no Rio Grande do Sul**. Ministério da Cultura- Fundação Cultural Palmares, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Porto Alegre, 2005.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**. RJ: Fundação Getúlio Vargas. 2006.

SANT' ANA, Antônio O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2º Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, Genivalda e SILVA, Maria Palmira (orgs). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. 1 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (organizadores). **Jörn Rüsen e o Ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Ana C. da S. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2º Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2º Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

YUS, Rafael. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

LEI Nº 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003.

Institui a Política Nacional do Livro

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

CAPÍTULO I

DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO

DIRETRIZES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes:

I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;

II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;

III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;

IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;

V - promover e incentivar o hábito da leitura;

VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;

VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;

VIII - apoiar a livre circulação do livro no País;

IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;

X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;

XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;

XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

CAPÍTULO II

DO LIVRO

Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

Parágrafo único. São equiparados a livro:

I - fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro;

II - materiais avulsos relacionados com o livro, impressos em papel ou em material similar;

III - roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas;

IV - álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar;

V - atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas;

VI - textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte;

VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;

VIII - livros impressos no Sistema Braille.

Art. 3º É livro brasileiro o publicado por editora sediada no Brasil, em qualquer idioma, bem como o impresso ou fixado em qualquer suporte no exterior por editor sediado no Brasil.

Art. 4º É livre a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, isentos de imposto de importação ou de qualquer taxa, independente de licença alfandegária prévia.

Art. 4º É permitida a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, imunes de impostos nos termos do art. 150, inciso VI, alínea d, da Constituição, e, nos termos do regulamento, de tarifas alfandegárias prévias, sem prejuízo dos controles aduaneiros e de suas taxas. (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

CAPÍTULO III

DA EDITORAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DO LIVRO

Art. 5º Para efeitos desta Lei, é considerado:

I - autor: a pessoa física criadora de livros;

II - editor: a pessoa física ou jurídica que adquire o direito de reprodução de livros, dando a eles tratamento adequado à leitura;

III - distribuidor: a pessoa jurídica que opera no ramo de compra e venda de livros por atacado;

IV - livreiro: a pessoa jurídica ou representante comercial autônomo que se dedica à venda de livros.

Art. 6º Na editoração do livro, é obrigatória a adoção do Número Internacional Padronizado, bem como a ficha de catalogação para publicação.

Parágrafo único. O número referido no caput deste artigo constará da quarta capa do livro impresso.

Art. 7º O Poder Executivo estabelecerá formas de financiamento para as editoras e para o sistema de distribuição de livro, por meio de criação de linhas de crédito específicas.

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema Braille.

Art. 8º É permitida a formação de um fundo de provisão para depreciação de estoques e de adiantamento de direitos autorais.

§ 1º Para a gestão do fundo levar-se-á em conta o saldo existente no último dia de cada exercício financeiro legal, na proporção do tempo de aquisição, observados os seguintes percentuais:

I - mais de um ano e menos de dois anos: trinta por cento do custo direto de produção;

II - mais de dois anos e menos de três anos: cinquenta por cento do custo direto de produção;

III - mais de três anos: cem por cento do custo direto de produção.

§ 2º Ao fim de cada exercício financeiro legal será feito o ajustamento da provisão dos respectivos estoques.

Art. 8º As pessoas jurídicas que exerçam as atividades descritas nos incisos II a IV do art. 5º poderão constituir provisão para perda de estoques, calculada no último dia de cada período de apuração do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro líquido, correspondente a 1/3 (um terço) do valor do estoque existente naquela data, na forma que dispuser o regulamento, inclusive em relação ao tratamento contábil e fiscal a ser dispensado às reversões dessa provisão. (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

Art. 9º O fundo e seus acréscimos serão levados a débito da conta própria de resultado, sendo seu valor dedutível, para apuração do lucro real. As reversões por excesso irão a crédito para tributação.

Art. 9º A provisão referida no art. 8º será dedutível para fins de determinação do lucro real e da base de cálculo da contribuição social sobre o lucro líquido. (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

Art. 10. (VETADO)

Art. 11. Os contratos firmados entre autores e editores de livros para cessão de direitos autorais para publicação deverão ser cadastrados na Fundação Biblioteca Nacional, no Escritório de Direitos Autorais.

Art. 12. É facultado ao Poder Executivo a fixação de normas para o atendimento ao disposto nos incisos VII e VIII do art. 2º desta Lei.

CAPÍTULO IV

DA DIFUSÃO DO LIVRO

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;

II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;

b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

Art. 14. É o Poder Executivo autorizado a promover o desenvolvimento de programas de ampliação do número de livrarias e pontos de venda no País, podendo ser ouvidas as Administrações Estaduais e Municipais competentes.

Art. 15. (VETADO)

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios consignarão, em seus respectivos orçamentos, verbas às bibliotecas para sua manutenção e aquisição de livros.

Art. 17. A inserção de rubrica orçamentária pelo Poder Executivo para financiamento da modernização e expansão do sistema bibliotecário e de programas de incentivo à leitura será feita por meio do Fundo Nacional de Cultura.

Art. 18. Com a finalidade de controlar os bens patrimoniais das bibliotecas públicas, o livro não é considerado material permanente.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de outubro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos
Antonio Palocci Filho
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Jaques Wagner
Márcio Fortes de Almeida
Guido Mantega
Miro Teixeira
Ricardo José Ribeiro Berzoini
Gilberto Gil

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 31.10.2003 (Edição extra)

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO “NOVA HISTÓRIA: MODERNA E CONTEMPORÂNEA”.

1) Em que parte da equipe você colaborou na realização desta obra?

Fui um dos revisores do livro. Estive com os originais, com o texto atualizado pelo autor e fiz apontamentos para aprimorar uma ou outra coisa. Me preocupei muito em conferir dados, atualizar dados. Mas nem sempre consegui. Passou muita coisa, infelizmente. Também auxiliiei na indicação de textos complementares, fiz uma lista de filmes para cada capítulo e colaborei na seleção de imagens e elaboração das legendas. Esta última etapa, por sinal – a da escolha de imagens e produção das legendas –, foi a mais instigante e divertida de todo o trabalho. O autor e o editor acompanharam todos os passos do trabalho: as alterações no texto, a checagem das informações, a indicação de leituras complementares, filmes, assim como as imagens e legendas.

2) Na apresentação da 28ª edição de 2004, destaca-se que o livro didático **Nova História moderna e contemporânea**, passou por duas revisões completas, uma em 1980 e outra em 1986. Essa edição de 2004 seria a terceira revisão?³⁰

Sim, houve uma terceira revisão. O autor releu e corrigiu todo o texto, e reescreveu outro tanto. Insatisfeito com o produto final ou achando que poderia ser aprimorado, o texto passou por outras pessoas. Na verdade, o autor nada mais fez do que submeter o material à linha de montagem de uma editora. No entanto, era um autor diferenciado, pelo qual o editor nutria grande simpatia, e ambos tinham muita esperança no sucesso do livro. O autor tinha clara a necessidade de atualizar o livro que fora editado tantas vezes pela Ática e o editor entendia que isso poderia ser feito. Ao colocar no título “Nova História”, a intenção era articular a abordagem feita pelo autor com as novas orientações historiográficas.

³⁰ Andreliisa, o livro se chama Nova História moderna e contemporânea, sem os dois pontos (:) que colocaste. Acho até que Moderna e Contemporânea poderiam vir com maiúscula, mas não é assim que está grafado na ficha catalográfica.

3) Quanto tempo levou-se para a realização desta revisão até a impressão final?

Foi bastante tempo. Não sei precisar. Pelo que lembro, por informação do próprio autor, ele utilizou um verão inteiro para revisar o material. Digo isso de memória, não tenho certeza. Depois o texto chegou à editora (EDUSC) e aí eu fiquei com ele durante alguns meses. Talvez seis meses. Não recorro direito. Depois o texto passou por mais revisões. Depois o editor e eu revimos tudo, procurando as ilustrações e elaborando as legendas. Acho que o processo todo, desde que o livro entrou na editora, deve ter levado um ano ou um pouco mais.

4) Nesta mesma apresentação é destacada a *importância que as imagens têm hoje na formação dos alunos e da própria história*. Como você classificaria essa importância nos livros didáticos e, especialmente, neste livro de Jobson Arruda?

Eu entendo que as novas gerações são cada vez mais centradas no visual. A minha geração (eu sou de 1955) tem o cinema como uma grande referência e penso que essa tendência se acentuou. Os filmes, os quadros, as ilustrações são cada vez mais importantes e é preciso aprender a ler essas imagens. Ler, desenvolver o espírito crítico em relação a esse tipo de linguagem como fazemos com relação aos textos escritos. No caso dos livros didáticos de História, as ilustrações têm ocupado um grande espaço. E elas não visam só ilustrar, dar um visual menos pesado para a página, as imagens são exploradas como se fossem documentos, registros da história. Por exemplo: uma iluminura medieval, um quadro do neoclassicismo, uma foto de Stálin ou de Roosevelt, uma foto de filme do Oliver Stone – tudo isso pode ser explorado como fonte histórica e a historiografia faz cada vez mais isso. Os livros didáticos se preocupam com essa nova orientação. As ilustrações desse livro foram pensadas nesse sentido. Não apenas ilustrar o texto do autor, mas complementá-lo, expandi-lo e até dialogar com o texto. Os filmes indicados na parte da filmografia também têm esse propósito. Sabendo utilizar o material indicado, acho que o leitor (o professor ou o aluno) pode até questionar a visão de história apresentada, a visão de história desenvolvida pelo autor. Tudo isso foi conversado com o autor e ele aprovou. O Jobson é um autor e historiador inquieto, sintonizado com o que se produz na área, e sabe que aula precisa ser dinâmica, que professores e alunos precisam e querem isso – esse tipo de material, essa multiplicidade de abordagens.

E uma outra coisa, na época em preparávamos o livro do Jobson, a EDUSC também aprontava um livro excepcional do Peter Burke chamado **Testemunha ocular: história e imagem**. Ambos foram lançados em 2004. Esse livro do Burke tinha tudo a ver com a

utilização de imagens. O livro foi mandado traduzir pela editora e a tradução teve mil problemas. Eu li partes do livro antes de ir para o prelo e não gostei da tradução. Falei com o Eugênio, mas ele não teve tempo de revisar o material e a coisa foi assim mesmo para a gráfica. Depois que o livro saiu, houve mil críticas da tradução – uma falta de sintonia total da tradutora com a abordagem do autor – e o livro foi retirado do mercado e refeito. Os leitores que compraram a primeira edição devolveram os livros e ganharam, depois, uma nova edição revisada (que ficou excelente, sensacional). O editor e eu comentamos muito sobre isso. Sobre a abordagem do Peter Burke a respeito do material visual como documento histórico e sobre a tradução também. Podes observar que há imagens e legendas que se referem diretamente ao livro de Peter Burke: um quadro com a figura de Napoleão, um foto de batalha da Guerra de Secessão (a provável manipulação da foto), os modos de representar Hitler e Stálin, coisas assim.

- 5) Como você classificaria o período da década de 60/70 para a historiografia brasileira, sendo este o contexto no qual foi escrita a 1ª edição (1968) do livro didático **Nova História moderna e contemporânea**?

Penso que foi uma época em que se difundiu e se consolidou a leitura marxista da história brasileira. Nos 60, o marxismo chegou a Universidade e se impôs. Nos 70, nos cursos de História, o marxismo era dominante. Um marxismo que vinha dos teóricos do PCB (como Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães) e outro, de feição acadêmica, mais sofisticado, que tinha sua matriz na USP, no chamado “Grupo do Capital”. Dessa última vertente, me parece que a produção do Fernando Henrique Cardoso, do Octavio Ianni e do Carlos Guilherme Mota são bastante representativa. Acho que não se fazia um curso de História nos 70 sem ler essa turma: sem ler o marxismo da USP e bater no marxismo economicista do PCB, essas coisas. O Jobson, nos anos 60, estava no olho do furacão, isto é, na USP – estava onde se elaborava esse marxismo acadêmico que citei acima. Ele contava que era professor de cursinho pré-vestibular, nessa época. Preparava a gurizada para os cursos de Ciências Humanas na USP, tenho a impressão. Foi a partir daí que ele começou a preparar o material que vai compor os livros didáticos dele. Primeiro como polígrafo para os alunos do cursinho, depois em versão impressa por editora comercial. É a Editora Ática que vai publicar o **História Moderna e Contemporânea**. Mas acho que isso ocorre por volta de 1980. Eu teria que conferir a informação para ver se não estou dizendo bobagem. Eu comecei a lecionar no ensino de 1º Grau (hoje, ensino fundamental) em 1978 e logo descobri o livro do Jobson. Era um avanço tremendo para época, uma

novidade. Uma referência importante para quem lecionava História na escola – especialmente no 2º Grau, claro. O trabalho do Jobson trazia para os livros didáticos uma abordagem centrada nas grandes estruturas econômicas, sociais e políticas. Enfatizava a evolução e o desenvolvimento do sistema capitalista. O Jobson parece que sempre esteve ligado à História Econômica – ou pelo menos esteve, nas últimas décadas. Mas não privilegiava a luta de classes – o que só fui me dar conta muito tempo depois. Entendo que o Jobson, com o seu livro – quando ele foi publicado pela Ática – trouxe para o ensino de História do 2º Grau (hoje, ensino médio) – aquilo que já estava consolidado na Universidade: a história econômica e social, feita a partir de uma leitura sofisticada d’**O Capital**. Os acontecimentos históricos, os grandes eventos, os nomes de reis, generais, presidentes, as datas e tudo aquilo que a história tradicional (centrada nos acontecimentos políticos, administrativos e militares), tudo isso passava a ser visto a partir das grandes estruturas, as estruturas econômicas, sociais e políticas. O que o Jobson pretendia com a nova edição pela EDUSC era incluir a abordagem do mundo cultural, a história das mentalidades, das sensibilidades. Acho que isso o Eugênio e eu procuramos colaborar ao incluir imagens de obras artísticas e imagens do mundo da cultura, e comentar a respeito do mundo da cultura, das mentalidades e das sensibilidades.

6) Você fez parte da equipe de realização desta obra. Como você descreveria a organização desta releitura no contexto do século XXI dentro da historiografia? Houve a preocupação em abordar assuntos antes não tratados, como, por exemplo, o negro e a mulher?

O desafio era justamente esse: manter a abordagem estrutural e incorporar novos assuntos, principalmente a história do cotidiano e das mentalidades. A partir daí, incluir a mulher e o negro. As crianças também. E penso que esse esforço se explicitou na escolha das imagens, nas leituras complementares e nas indicações de filmes. Os textos do autor não chegaram a incorporar isto – a não ser em um ou outro capítulo, como naquele dos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 30, e num outro, que aborda as mudanças que ocorrem na sociedade norte-americana na década de 1960.

7) Uma das propostas para a revisão da edição publicada em 2004 era abordar uma história com viés cultural. Em que sentido os organizadores da obra vislumbraram e sistematizaram os conteúdos tradicionais e os novos conteúdos, antes negligenciados nos livros didáticos, nesse quadro da nova história?

O autor e o editor queriam mesmo fazer isso. Eles percebiam que a história cultural era (e ainda é) a grande novidade. Eu entendi que o autor pretendia manter a sua abordagem (a narrativa historiográfica que privilegia as grandes estruturas – nessa altura do campeonato, considerada tradicional) e incorporar as novidades – a história cultural entre elas. Entendo, porém, que esse é o grande desafio para os que pretendem organizar livros de história geral. Difícil dar conta de todas essas abordagens. Por exemplo: a formação do Estado Nacional, no início da Idade Moderna, e as mudanças culturais que apontavam para novas formas de casamento, no qual os afetos passam a ter peso na escolha dos conjugues. Articular essas transformações na organização política europeia (o Estado Nacional) com mudanças na mentalidade, com novos padrões culturais, e novas formas de sociabilidade, por exemplo. Tudo isso é bem complicado. É um livro novo que tem de ser produzido. Uma nova síntese.

Os capítulos que tratam do nascimento e consolidação do Mundo Moderno foram reescritos pelo Jobson. Ele estava a par das novas abordagens dessa temática e queria inseri-las no texto. Em função disso, ele me indicou a leitura do Yves Déloye (**Sociologia história do político**, publicado pela EDUSC em 1999) para auxiliar na revisão. Um trabalho bem difícil. Não sei se eu consegui colaborar. Mas penso que as ilustrações, as legendas, os documentos no final de cada capítulo, mais os trechos de leitura complementar são o que melhor explicitam o projeto de renovação e, especialmente, diálogo, com as novas abordagens.

Mas veja bem, é muita pretensão da minha parte falar essas coisas todas. Eu era apenas um revisor, um membro da equipe que auxiliava na reedição do livro. O livro não era meu e não sei se eu compreendia tudo que o autor tinha em mente. Me arrisco a falar tudo isso porque conversava, era amigo do editor e nós discutíamos muito a respeito desse livro que admirávamos muito. O Eugênio, especialmente, tinha um interesse pessoal quanto ao livro: ele queria utiliza-lo nas suas aulas de História Contemporânea, na Universidade. Nos dois achávamos que o livro seria um excelente manual para alunos universitários. A gente falava muito a respeito de qual seria o nicho (o grupo leitor / consumidor) desse livro: o aluno do Ensino Médio, o aluno de Curso de Graduação em História? Entendíamos que ficaria num meio termo. Era um livro muito pesado para o aluno de Ensino Médio e um pouco fraco para o aluno de Curso Superior. Mas concordávamos num ponto: era um ótimo manual. Até hoje continuo achando um excelente manual.

8) Ainda nesse contexto da Nova História, como foram planejadas as escolhas das imagens para esta obra? Havia um objetivo a ser alcançado? Qual seria?

Como disse, havia uma intenção clara com a escolha das imagens: expandir as abordagens desenvolvidas pelo texto do autor. Trazer novos assuntos. O Eugênio e eu nos dedicamos a isso. Olha o caso do capítulo 10, página 122, um quadro do pintor Rubens. A legenda é um comentário sobre a mentalidade gestada no Renascimento: um novo modo de representar a figura de Cristo. Penso que isso acrescenta nova informação ao texto. Nova informação e nova abordagem também. Observa que tem várias gravuras que se contrapõem, como na página 118, um quadro de Siqueiros com uma foto do século XIX, ambos tratando da escravidão. Um diálogo com o texto e uma provocação: discutir as várias formas de representação dos acontecimentos históricos. No capítulo 43, “A vida científica, cultural, artística e religiosa” (do século XX), montamos uma série de fotos de quatro grandes escritores latino-americanos (p. 618) e procuramos uma escritora para colocar no grupo: a Clarice Lispector. Quisemos dar destaque às mulheres – o que foi difícil quando escolhemos as imagens para os capítulos sobre a Idade Moderna. A mulher foi se colocando na cena pública principalmente a partir do século XIX. Até a página 200 / 250, praticamente não tem figuras históricas femininas. Somente Joana D’Arc, a rainha Elizabeth I e a Maria Antonieta. Acho que mais ninguém. Antes do século XX, é difícil encontrar figuras femininas de relevo na história. As mulheres estão principalmente no espaço doméstico. Estão nas fábricas também (olha os capítulos sobre Revolução Industrial), mas ainda são personagens anônimas. No capítulo sobre cultura no século XX, também demos uma atenção especial para a Igreja Católica. Penso que colocamos informações que não estão no texto e que, de certa maneira, se contrapõem ao texto e ampliam a abordagem a respeito do catolicismo no século XX. Um tema que o editor e eu gostamos muito. O Eugênio, no caso, acho que escreveu um outro texto nas legendas. Um texto que dialoga com o do Jobson. Um texto que chega a ser uma outra abordagem.

Mas folheando o livro, vejo que quase não tem negros. Nas páginas 279 e 281 têm negros judiados – não poderia faltar uma imagem das brutalidades da empresa colonialista de Leopoldo II na África. Os negros primeiro aparecem como personagens anônimos e judiados, e só mais tarde, na Idade Contemporânea, ganham nome. Na página 679, tem o Baby Doc, ditador do Haiti, e nas 678 e 9 está uma das grandes figuras negras do século XX: Nelson Mandela. O Martin Luther King vai aparecer, claro, quando é abordado os Estados Unidos dos anos 60. Na página 691, Pelé e Bob Marley. E penso que houve intenção quanto isso: negros escravizados, brutalizados, negros ditadores e negros com intensa atuação política e

até revolucionária, como Luther King e Mandela. Assim como figuras negras que se projetaram no mundo da cultura – na música e no esporte. Se a gente olhar a maioria das ilustrações de livros de história, tenho a impressão que predominam as figuras de homens brancos. O editor e eu pretendemos, conscientemente, diversificar e ampliar a representação dos atores históricos. Quanto a isso, tivemos boas e divertidas conversas. Algumas vezes, quisemos chocar. Várias vezes divergimos. Mas a discussão sempre foi rica, estimulante. E o autor lá na ponta, revisando tudo, dando pitacos. Cortando alguns exageros nossos.

- 9) Como se pensou trabalhar a historiografia do negro, nesta nova releitura, tendo conhecimento das problemáticas históricas já publicadas e da recente efervescência da lei 10.639 promulgada em 2003, um ano antes da publicação do livro?

Olha, eu não tinha informação sobre essa lei. Não sei se o Eugênio tinha. O que nós pensávamos é que os negros são protagonistas da história, sim, e que eles precisavam aparecer nas ilustrações. Para quem é professor desde o final dos 70, como eu, a problemática dos negros na historiografia e na sala de aula nunca foi novidade. Eu fui leitor da primeira edição do livro do Décio Freitas sobre o Quilombo de Palmares (em 1975 ou 76). O livro foi referência para o movimento negro, em Porto Alegre, para lançar a figura do Zumbi como grande herói dos negros brasileiros. Eu, desde os 70, estava relativamente sintonizado com esse movimento. Quando lecionava em Canoas, propus aos alunos negros contarem a história de suas famílias e a coisa não rolou. Rolava quando eu pedia para os brancos descendentes de alemães e italianos, mas para a menina negra a coisa não funcionava. Com isso, logo me deparei com um trabalho da SEC (Secretaria de Educação e Cultura, do governo estadual do RGS) que se preocupava com a auto-estima do aluno negro. Comecei a ficar atento a essa problemática. Em 78 e 79, quando lecionava num grupo escolar em Alvorada (cidade da região metropolitana de P.Alegre) a coordenadora pedagógica chegou a me falar a respeito de uma portaria da DE (Delegacia de Educação) que dizia ser proibido falar em racismo na sala de aula. Nunca soube se essa portaria realmente existia, mas a coordenadora me falara: racismo é problema, pode falar do assunto (eu não fui proibido de tocar no assunto em sala de aula), mas toma cuidado. E eu abordava mesmo o tema. Tratava da história colonial brasileira, destacava a resistência negra nos quilombos e fazia um link com a contemporaneidade. Quando passei a lecionar no 2º Grau (no final dos 80) abordava o destino dos negros depois da escravidão: os negros e mulatos no movimento liderado por Antônio Conselheiro, o significado da revolta liderada por Antônio Cândido, na marinha brasileira. E também o Cangaço, os heróis de Jorge Amado. Penso que faço parte de uma geração de professores de

História para os quais esses temas se tornaram cruciais: os movimentos populares e, dentro deles, a participação do contingente de negros e mulatos. Certa vez, nos anos 80, utilizei um livro didático de Joel Rufino que tematizava bem a presença dos negros na história brasileira. Acho que essa questão dos excluídos sempre me foi cara.

Mas vê bem, quanto às ilustrações no livro, em primeiro lugar é preciso apontar que o autor desenvolve uma visão da história que permite integrar essas figuras. Eu, nessa história, era apenas um revisor. O que importa é que a abordagem do Jobson permitia a incorporação de gravuras que privilegiassem mulheres e negros. A indicação está dada no texto do autor. O que o editor e eu fizemos, na escolha da gravura, foi partir do texto e ampliá-lo – e sempre com o aval do autor. Ele passou o crivo em tudo o que fizemos. E revisou aquilo que considerou necessário.

E aqui cabe uma observação: na foto da Madonna, na p. 691, o decote era bem acentuado. A Reitora (Irmã Jacinta) achou demais e pediu para cortar. A foto foi trabalhada e os seios da moça ficaram de fora. O Eugênio me contou isso. Nós trabalhávamos dentro de certos limites. Limites razoáveis, claro.

10) Segundo a apresentação do livro didático **Nova História moderna e contemporânea**, “reforça-se o estudo do cotidiano, sobreleva-se o papel da descrição e da narração, apela-se ao imaginário, procurando o forte enlace entre uma história mais analítica, mais estrutural, mais conceitual, em suma, dotada de um sentido, e as novas tendências historiográficas que privilegiam o mundo das sensibilidades”. Falando ainda *no mundo das sensibilidades*, você diria que esta obra preocupou-se e sensibilizou-se com a percepção historiográfica do negro sob uma nova vertente histórica que não a do negro escravo ou de uma África colonizada e descolonizada?

O Jobson tinha essa preocupação e o editor comprou a idéia e a repassou para a equipe. Penso que o livro foi trabalhado, dentro do possível, com essa orientação. Isto é, sem alteração radical do texto – que desenvolve de modo primoroso uma história mais estrutural e conceitual, de modo extremamente adequada para um leitor de ensino médio (um leitor qualificado, claro). E a nova edição buscou esse diálogo com as novas orientações historiográficas. O editor comprou essa idéia e passou para a equipe. Eu trabalhei – fiz meu trabalho de revisão e colaboração quanto às ilustrações e filmes – dentro desse espírito. E, como falei, o autor estava em cima do trabalho da turma, supervisionando tudo.

II) Como você enquadraria o uso deste livro: um livro para o uso na graduação ou um livro para ser utilizado no segundo grau?

Esse era um assunto a respeito do qual o Eugênio e eu conversamos muito. Conversa de professores de História que estão querendo decifrar os mistérios do mundo editorial, no caso. Eu achava que o livro era pesado para o Ensino Médio e não chegava a ser um manual para o Ensino Superior – mas que bem poderia ser usado por um e outro. Eu até hoje me refiro ao livro, nas minhas aulas no Curso de História, como um manual de Ensino Médio de excelente qualidade. Nas minhas aulas de História Contemporânea para alunos do Curso de Geografia, eu recomendo o livro. Por dois semestres utilizei o livro e não achei ruim. Mas o livro tem cara de Ensino Médio e percebi certa resistência dos alunos. Nunca experimentei o livro no Ensino Médio, pois não leciono em colégio há vinte anos – mas acredito que seja pesado (muito difícil) para os alunos desse nível escolar. O Eugênio usou durante anos nas aulas de História Contemporânea para alunos de Graduação em História. Ele complementava o livro com algumas leituras pesada – como obras do Norberto Elias. Mas sei que os alunos se incomodavam por ter como texto básico um livro que fora pensado, que tinha o formato inclusive, de manual do Ensino Médio. O autor, por sua vez, dizia claramente que o livro ficava nesse meio termo mesmo. Como a maioria dos estudantes que entram na Universidade são muito fracos, conhecem pouco sobre a história do mundo moderno e contemporâneo, ele achava que o livro tinha chances de ganhar esse público. De suprir as lacunas que os alunos universitários, nos cursos de ciências humanas, têm em relação aos conteúdos de história. Mas isso ele falava informalmente. Teria que perguntar para ele. Como te disse, eu era apenas um revisor, um membro da equipe que trabalhou para uma nova edição desse excelente livro didático – uma referência para a minha geração (a geração que começou a lecionar história por volta de 1980).

Vitor Biasoli
Prof. de História na UFSM
(55 anos)

ANEXO 3

Figura 1



Figura 2

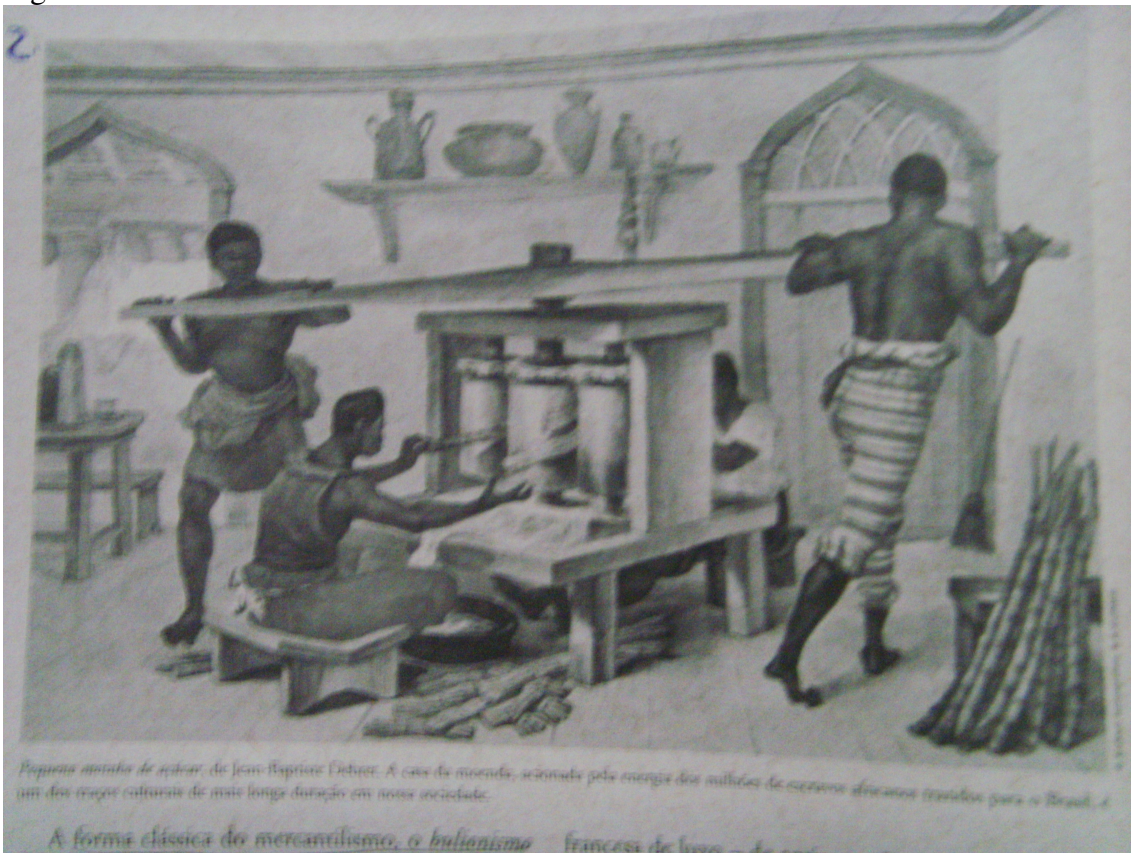


Figura 3



Figura 4

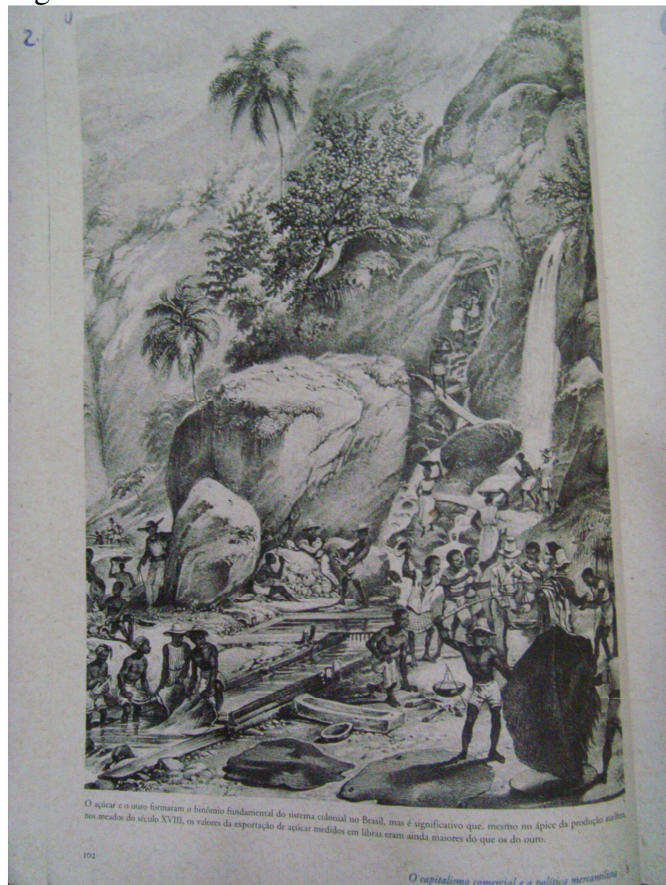


Figura 5



Figura 6

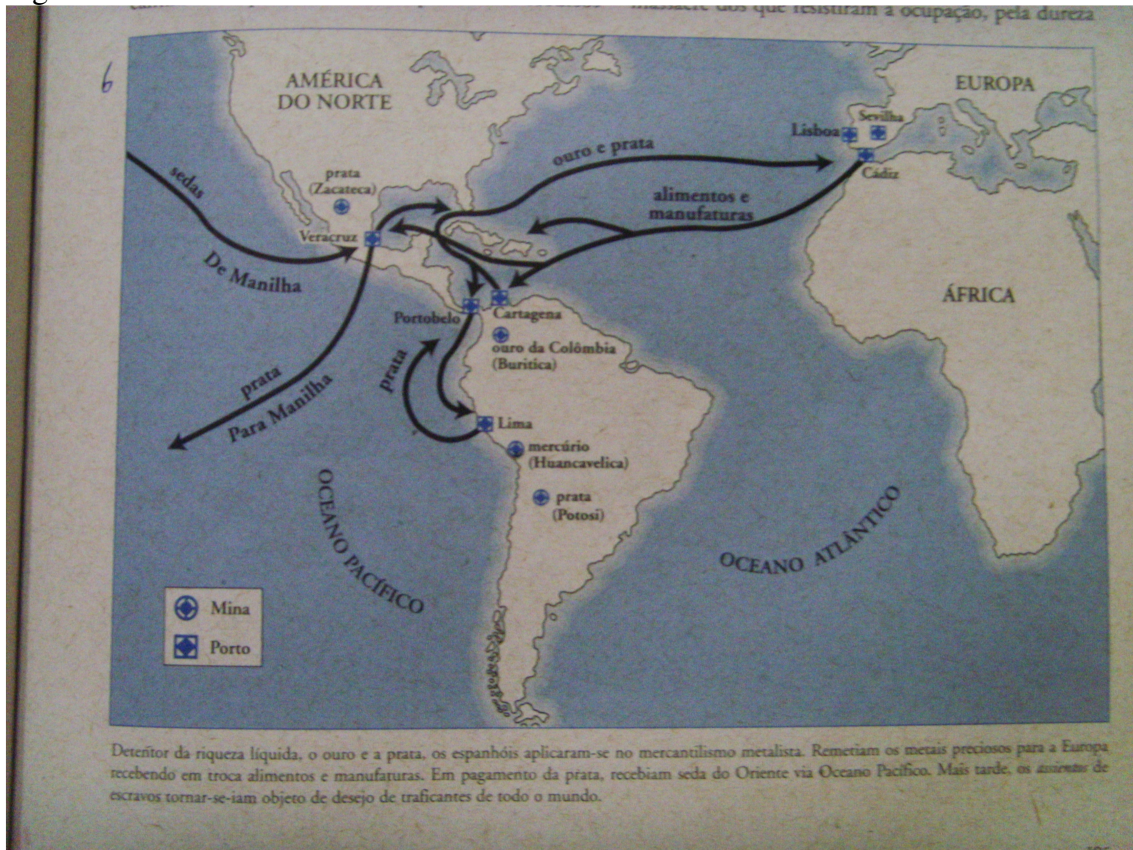


Figura 7

Estimativa da importação de escravos pelas Américas (1451-1870)

Região ou país	Philip Curtin	James Rawley
América do Norte Britânica	399.000	523.000
América Espanhola	1.552.100	1.687.000
Caribe Britânico	1.665.000	2.443.000
Caribe Francês	1.600.200	1.655.000
Caribe Holandês	500.000	500.000
Caribe Dinamarquês	28.000	50.000
Brasil	3.646.800	4.190.000
Velho Mundo	175.000	297.000
Total	9.566.100	11.345.000

Na avaliação mais reduzida de Philip Curtin, o Novo Mundo recebeu mais de 9 milhões de escravos africanos, sendo que deste total 3,5 milhões teriam se destinado ao Brasil, o que nos permite afirmar que havia uma África no Brasil. In: CURTIN, Philip D. *The Atlantic Slave Trade. A Census*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1969. p. 87. e RAWLEY, James A. *The Trans-Atlantic Slave Trade*. New York: W. W. Norton & Company, 1981. p. 428.

1.552.100 e 1.687.000 indivíduos, número muito superior ao da América do Norte Britânica e bem abaixo do Brasil. De qualquer forma, foram trans-

ria. Mas foram o ouro e a prata, sobretudo, que provocaram a grande revolução, a revolução dos preços do século XVI, a primeira grande inflação da história moderna que tudo tem a ver com o salto das ativida-

Figura 8

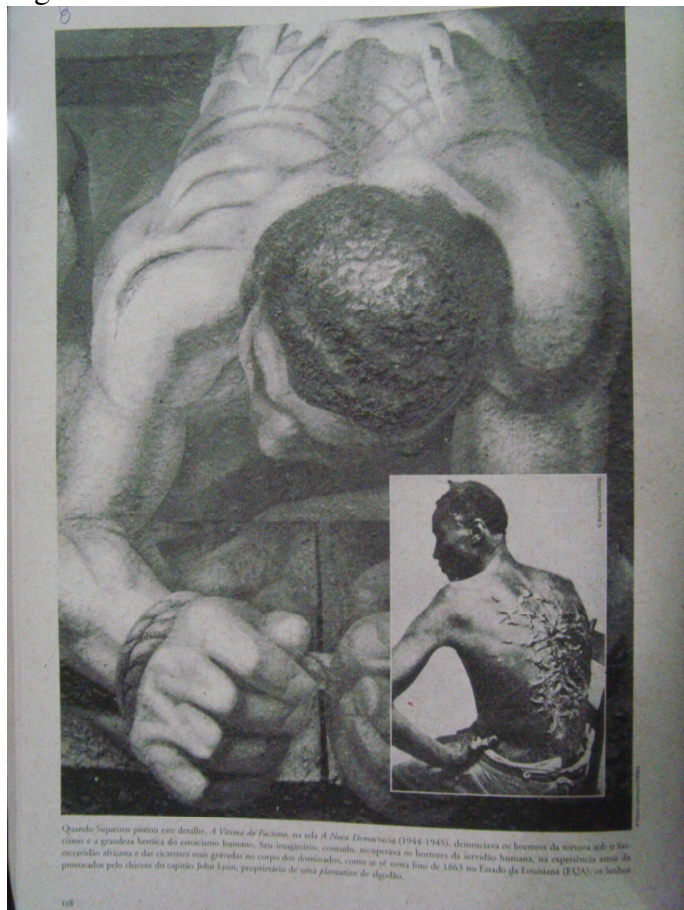


Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

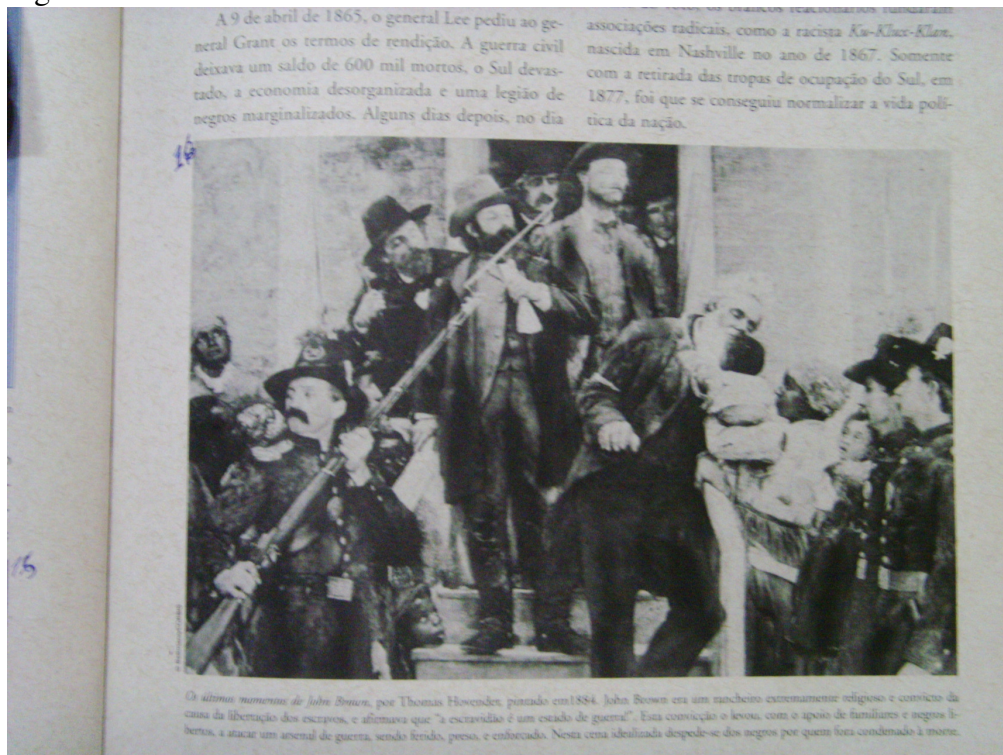


Figura 13

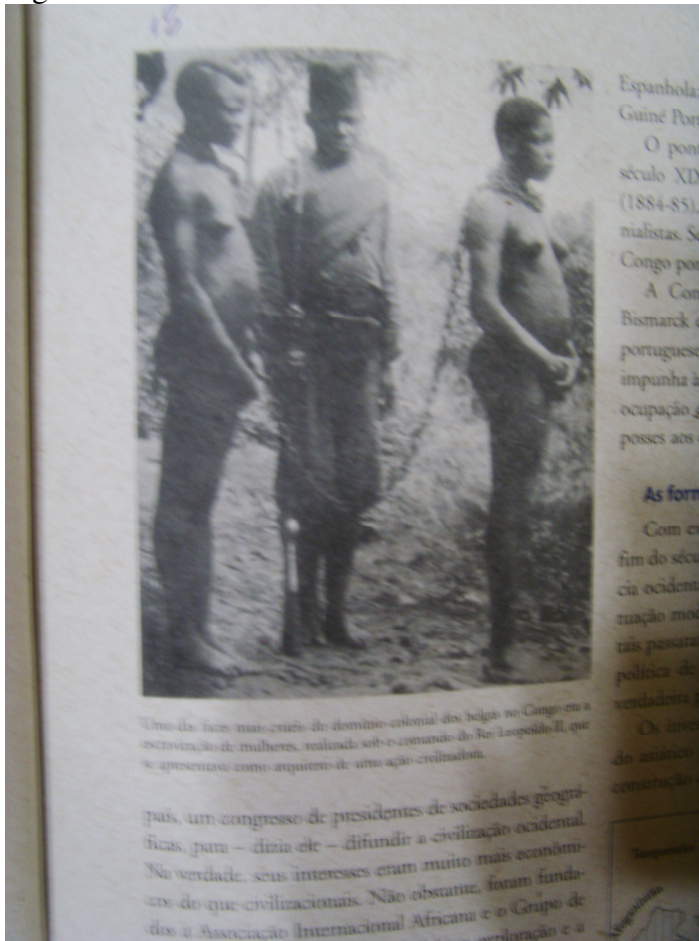


Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17

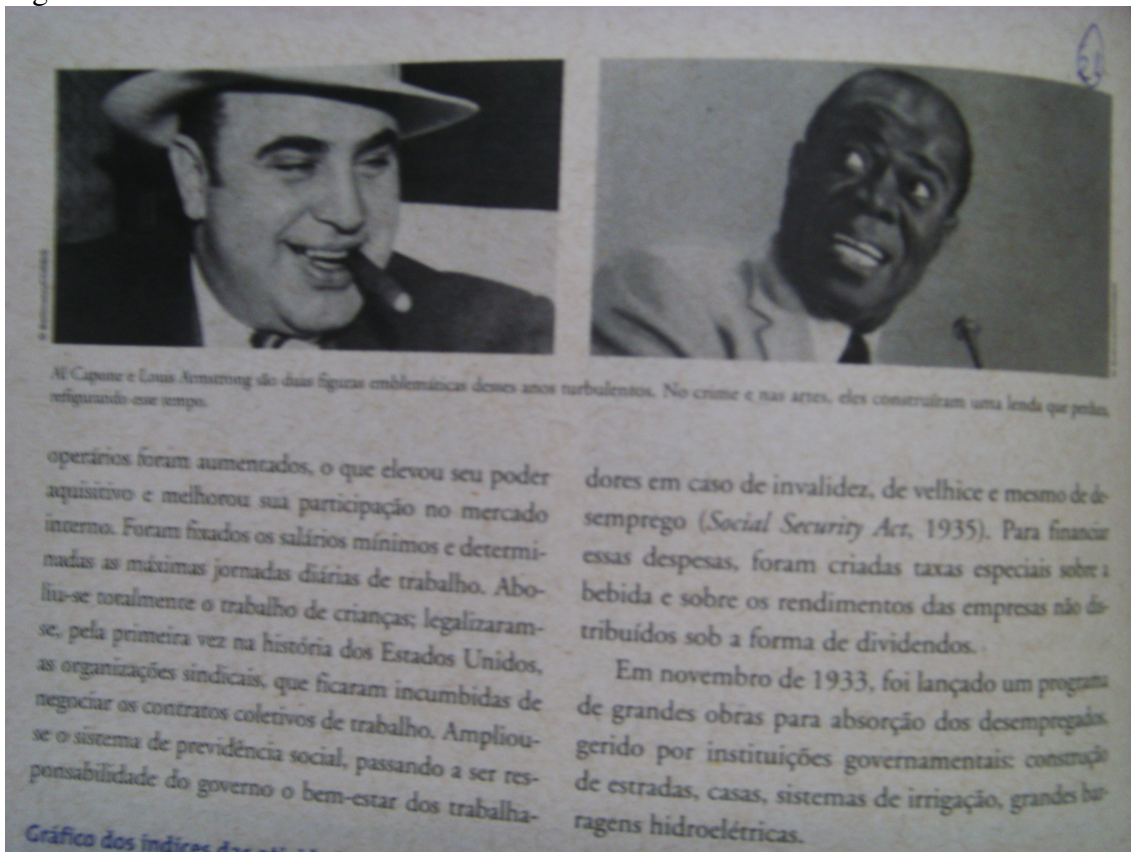


Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21

Camarões do Sul separou-se da Federação e, dois anos depois, a *Nigéria* tornava-se uma república independente. A *República de Biafra* surgiu em 1967, na região oriental, desencadeando uma guerra civil que se distinguiu por apresentar requintes de violência.

Serra Leoa e *Gâmbia* obtiveram dos ingleses uma relativa autonomia e, sem crises muito graves, conseguiram a independência em 1961 e 1965, respectivamente. Enquanto isso, no *Quênia*, a revolta da tribo Mau-Mau (dos Kikuyu) contra os ingleses —

... para colônias a França, durante a Segunda Guerra Mundial, levou o general De Gaulle a assumir uma posição favorável às colônias. A *Confederação de Brazzaville*, em 1944, reunia os governadores das colônias francesas e insistia na necessidade de conceder maior representatividade às colônias no Parlamento francês, mas afirmava que a possibilidade de evolução fora do Império Francês ficava totalmente restringida, da mesma forma que se negava terminantemente o estabelecimento de um governo autônomo.



A paisagem humana da África tem persistentemente se mantido dentro da tradição. Sofre, empobrece e, na atual fase da globalização, apresenta poucas perspectivas de desenvolvimento. As imagens, da esquerda para a direita, revelam rostos da Etiópia, Egito, Namíbia e Tunísia.

38 | *A descolonização: África e Oriente Médio* 109

Figura 22



...tacando-se: o M...
Jonas Savimbi e...
da em 1972. Na...
PAIGC, dirigido...
Moçambique surt...
Mondlane.

Com a revol...
abril de 1974, e...
salazarista, inaug...
ção às colônias...
emancipação, ad...
rável e buscando...
cipação. Assim, ...
né-Bissau foi con...
foi a vez de Me...
mesmo ano tam...
Entretanto, a det...
gal e Angola fez...
tes da data previs...
gue à luta entre...
políticas. Essa lut...
tinho Neto, líder...
que contou com...
e foi proclamado...
oposição da UN...
nista operada pe...
por Jonas Savimb...
culminou na mo...
saldo da guerra...
para Portugal: a

Essa imagem fala por si. O *apartheid* foi a prática social vexatória aplicada na África do Sul pelo governo de minoria branca, que servilizou a maioria negra.

A tentativa da França de manter suas colônias foi em vão. Em 1946, a constituição francesa dava às colônias o direito de representatividade, criando assembleias locais eleitas por um colégio eleitoral duplo, formado de colonos franceses e de membros da população local. Para a *Argélia*, entretanto, tais concessões nada representavam. Assim, em 1954 iniciou-se uma luta armada. A...

Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27

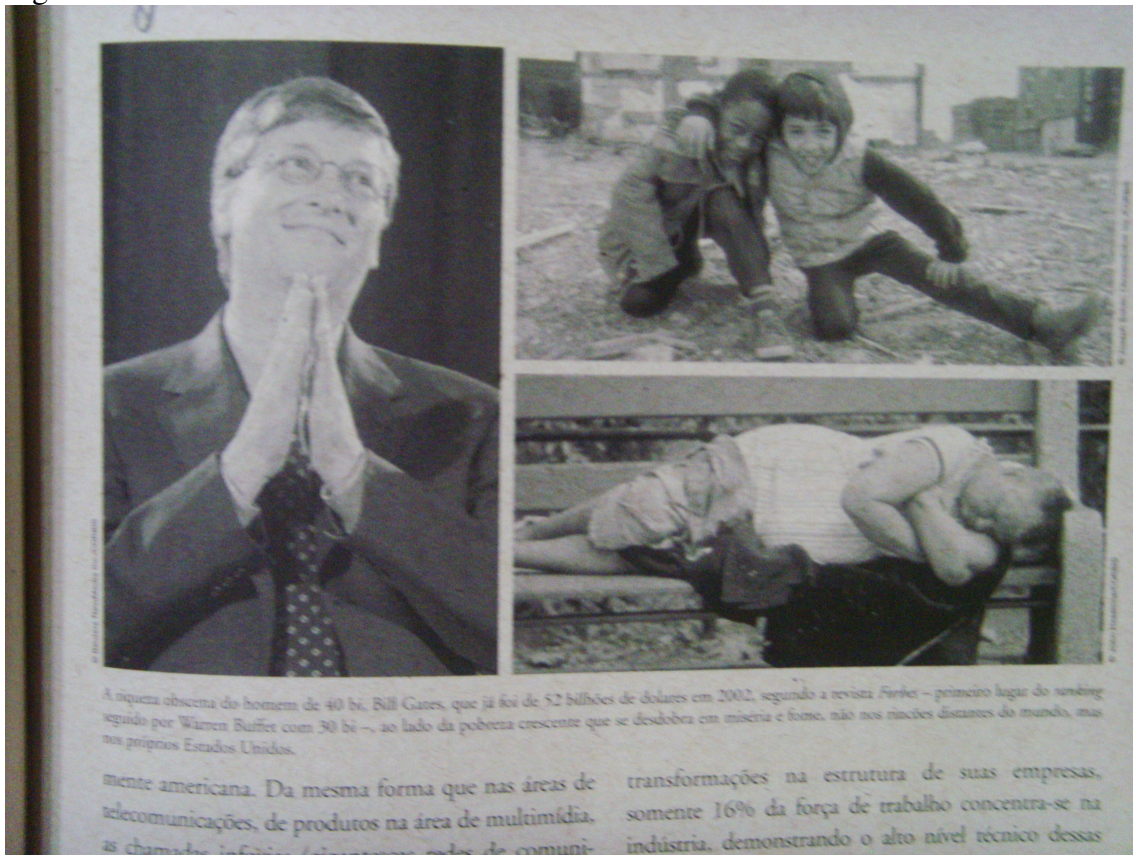


Figura 28



Figura 29

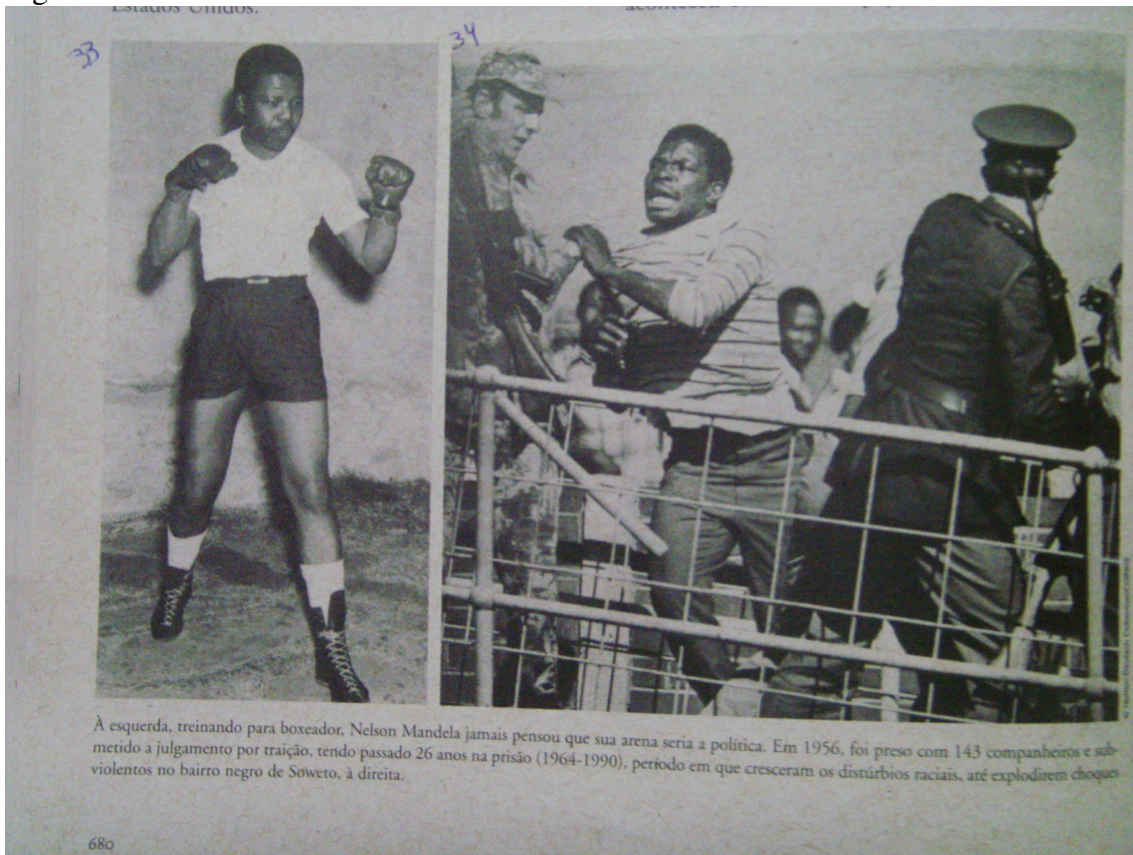


Figura 30



Figura 31



A globalização ativa o mundo do entretenimento criador de ícones que faturam milhões de dólares, na música e no cinema, e vivem tipos previamente fabricados pela indústria cultural: o transformismo de Michael Jackson; a agressiva sensualidade de Madonna; a beleza recatada de Nicole Kidman; a presença ainda marcante da rebeldia incontida de Bob Marley.

da existência de mão-de-obra barata e dócil. Em consequência, os produtos foram desnacionalizados. O orgulho nacional, que a marca *Made in Brazil* grava num produto aqui fabricado antes despertava, nada mais significa. Os chamados carros mundiais, por exemplo, que são concebidos nos escritórios de uma multinacional em Chicago, podem ser projetados no Canadá, montados na Argentina, com motores fornecidos pelo Brasil, e vendidos na Europa.

bruto é destinado à divulgação da marca. Isto explica o seu interesse em manter sob contrato milionário seleção brasileira de futebol e grandes desportistas de fama internacional como Ronaldinho.

Uma empresa assim concebida acaba com imobilização de capital na forma de edifícios, máquinas, contratos trabalhistas, etc. A qualquer momento, os contratos podem ser feitos em países que ofereçam melhores condições. A Nike produz por encomenda cerca de 80% de seus calçados em


Figura 32

bilhões de dólares em 1997, a Nike não tem uma só fábrica, não tem instalações, máquinas, operários ou gerentes. Toda sua produção é feita sob encomenda junto a fabricantes dispersos pelo mundo, que produzem segundo modelos criados por especialistas nos Estados Unidos. A Nike é uma marca, não uma fábrica. Por isso, faz pesados investimentos em publicidade e elabora cuidadosamente o *design* de seus produtos. Cerca de 10% de seu fantástico faturamento

salários, como recentemente aconteceu na Coreia do Sul e Taiwan, os contratos foram passados para a China, Indonésia e Tailândia, onde os salários são bem mais baixos.

Uma empresa globalizada não tem qualquer vínculo com a nacionalidade. Define-se pela capacidade de identificar os locais no planeta onde se apresentam as condições mais atraentes para suas operações. Muitas vezes, uma empresa é comprada não pela qualidade de suas instalações ou produtos, mas pela tradição da

30



Investimento em imagem de esportista é altamente rentável no mundo globalizado. Rapidamente, Pelé (o atleta do século), Ronaldinho (o fenômeno), Ayrton Senna (o ás do volante) e Michael Jordan (o air Jordan) transformaram-se em figuras mundiais, perdendo suas cores nacionais, louvados e adorados nos rincões mais distantes do planeta.

Figura 33

O capitalismo, ao mesmo tempo em que homogeneiza os processos produtivos, gera contrastes brutais entre riqueza e miséria, que o sistema tenta amenizar mediante programas assistenciais (à esquerda, fome na Etiópia, 1984); mas que não consegue assistir seus próprios cidadãos, 40 milhões dos quais não têm seguro saúde (à direita, Nova York, 1995).

diminuiu nos últimos vinte anos, proporcionalmente ao crescimento da renda nos estratos superiores da população. Muito da aparente prosperidade dos consumidores americanos, entretanto, depende do endividamento dos cidadãos com as empresas de cartão de crédito, a quem a classe média norte-americana deve pelo menos 1 trilhão de dólares.

A mudança na natureza do comércio internacional também beneficiou os países mais ricos. A expressão "deterioração dos termos de

agrícola. No ano de 1966, enquanto o setor tradicional participou com 525 bilhões de dólares no comércio internacional, o setor de serviços atingiu 1,17 trilhão de dólares, equivalendo dizer que dois terços do comércio mundial já se concentram neste setor.

Se as pressões da OMC (Organização Mundial de Comércio) continuarem na mesma direção, as barreiras para importação de equipamentos agrícolas de

Figura 34

Se a globalização significa a generalização da cultura norte-americana, reversamente ela também cria a possibilidade de infiltração das culturas periféricas no sistema cultural globalizado, cujo resultado é o multiculturalismo, do qual a *world music* é a melhor expressão. Compositores e cantores do país da Tropicália, como Caetano Veloso, que compôs e cantou a música tema do filme *Frida*, na festa do Oscar de 2003 (Centro), e Gilberto Gil, vencedor do *Grammy*, em 2001, expressam nitidamente esta tendência.

balizado. Por esse meio, os países hegemônicos, particularmente os Estados Unidos, vendem junto com seus produtos a sua cultura para os quatro cantos do mundo. Garrafas como a da Coca-Cola, sanduíches como o Big Mac do McDonald's ou tênis como os da Nike são rapidamente identificados pelos consumidores em todo o mundo que, praticamente, incorporaram estes símbolos da sociedade de consumo, assumindo-os como se fizessem parte de sua cultura alimentar ou do vestuário. O cinema

chinesa. Ritmos e estilos musicais importados como o rap e o funk podem assumir referências culturais específicas e se transformar em forma de contestação. Assim sendo, não se pode pensar que, simplesmente, uma cultura mundializada que expressa as culturas dominantes substituirá as culturas locais. Mas, sem dúvida, uma cultura global tenderá a se constituir como mescla de variadas e diferentes

Figura 35

