

OLHARES SOBRE OLHARES: IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA: representações do ser negro e construção de identidades.

Warley da Costa/UFRJ¹

O ensino de História foi um dos componentes curriculares que, indiscutivelmente passou por grandes transformações nos últimos anos. A partir da década de 1970, novos ventos, estimulados pela renovação das abordagens historiográficas, chegaram aos currículos escolares. No Brasil, a euforia do processo de abertura política nos finais dessa década, resultou na substituição de uma visão tradicional para uma visão mais crítica e renovadora da História. Essas mudanças ecoaram na escrita da História nos livros didáticos, que, sendo um recurso amplamente utilizado nas escolas de ensino fundamental, publicizaram essas abordagens. O tema escravidão foi alvo de intensos debates na década de 1980, especialmente no centenário da assinatura da Lei Áurea. No bojo dessas transformações, novos estudos da escravidão no Brasil emergiram no viés da História Social. Sendo assim, o presente trabalho, elaborado para efeito de apresentação neste evento, pretende analisar textos e imagens da escravidão nos livros de História e sua influência na produção de representações e identidades.. Ele foi desenvolvido a partir dos resultados da dissertação de Mestrado¹ quando analisamos as imagens da escravidão em livros editados no nos anos 1980 e depoimentos de ex-alunos de escolas públicas, que utilizaram esses manuais há aproximadamente dez anos antes.

Livro didático: um recurso comum na sala de aula

O livro didático como recurso amplamente utilizado pelo professor de História do ensino fundamental tornou-se comum nas escolas públicas, principalmente, a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal, através do PNLD. Na medida em que é acessível ao público ao qual se destina, também pode desempenhar

¹ Graduada em História/UFRJ, Mestre em Educação/UniRio, Doutoranda em Educação/UFRJ, Professora da UFRJ.

um papel significativo na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar, seus textos e imagens passam a ser um forte referencial para quem o lê. Por representar um importante instrumento de trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação. O livro didático é um instrumento de sistematização dos conteúdos da proposta curricular oficial e

(...) tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 1997, p. 72/73)

Assim, podemos dizer que, ao mesmo tempo que funciona como propagador dos conteúdos curriculares, funciona também como uma espécie de “guia” das aulas. Consideramos que o olhar crítico sobre seus textos e imagens não implica desqualificarmos a importância deste recurso como meio pedagógico, pois entendemos que em sala de aula, seu uso envolve vários atores, como professores e alunos, que interagem entre si, delineando novos sentidos em seu uso. Desta forma, não pretendemos, pois, encará-lo como o *vilão* do ensino de História apenas apontando críticas ao seu conteúdo, mas considerando suas múltiplas possibilidades de leituras e uso.

O livro didático se constitui também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Neste papel, dois aspectos podem ser ressaltados: a demanda de tempo em que a pesquisa científica alcança a escola, de um lado, e a forma como ela é apresentada ao estudante. No primeiro aspecto, podemos considerar o tempo de transposição deste conhecimento, associando-o às condições de atualização dos agentes envolvidos na pesquisa em Educação e ao próprio processo editorial. Estes muitas vezes não permitem a produção de novas edições revistas e modificadas, provocadas pela pouca interferência do autor em suas publicações. Décio Gatti, em seu livro *A escrita escolar da História*, adverte :

Se antes os autores trabalhavam praticamente sozinhos, tendo a companhia quase exclusiva do editor, que geralmente era o dono da empresa, ao findar da década de 1990, pôde-se detectar que os autores passaram a ter contato quase que exclusivamente com editores especializados, que faziam parte de uma enorme estrutura organizacional e, portanto, permaneciam, no mais das vezes, afastados dos centros de poder das editoras. (2004, p. 43)

Os autores passaram, então, a delegar poder à equipe técnica responsável pela produção, edição e comercialização de seus livros escolares. Observamos que ultimamente essas modificações vêm ocorrendo em função da própria aprovação dos livros pelo MEC. Os autores e editores sentem-se pressionados a inserir novas figuras, ou apresentar as edições de forma mais atrativa.

No segundo aspecto, quando se faz a adaptação dos conteúdos para o público infanto-juvenil, há uma tendência dos autores de veicularem informações numa linguagem mais acessível ao leitor, de aproximá-lo de sua realidade. Muitas vezes, o resultado é a simplificação exagerada, descaracterizando determinados conceitos ou mascarando outros. Segundo Hebe Mattos:

A simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes as transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, por exemplo, na década de 1980, com o conhecido conceito de modo de produção. (2003, p. 131)

Na tentativa de abordar a história da colônia sob o prisma da história econômica, alguns autores priorizavam a explicação de conceitos que estavam muito distantes da compreensão do público a que se destinavam. O uso de alguns termos ou a definição de certos conceitos muitas vezes dificultava o entendimento do leitor.

Outra dificuldade comum, no momento de transposição do conhecimento científico para a sala de aula, é que, num esforço para agradar o aluno, o autor reproduza noções equivocadas, criando verdadeiros anacronismos em seus textos ou

reforçando de forma estereotipada determinados valores, influenciando negativamente a formação de alunos e professores.

O livro didático pode ser concebido também como importante fonte da História da Educação, pois nos revela indícios da cultura escolar em diferentes períodos de nossa história. De acordo com Tessone:

Entende-se que esse tipo de impresso faz parte da cultura escolar, residindo aí a importância de sua utilização para a compreensão das práticas curriculares no interior das instituições escolares ao longo da história da educação. (2005, p.130)

Assim, nos últimos anos, os estudos sobre os livros didáticos proliferaram neste campo de conhecimento, fornecendo dados importantes para a História da Educação ao longo do tempo.

Propomos pensar o livro didático como produto do tempo e do meio em que foi concebido, compreendendo tanto as condições materiais e intelectuais de sua produção, quanto a importância de seu uso em sala de aula.

Imagens e textos da escravidão nos livros de ensino fundamental

No estudo citado, nos propomos à analisar nos livros didáticos textos e imagens da escravidão. Para a pesquisa foram selecionados quatro livros, a saber: *Os caminhos do homem*, de Adhemar Martins Marques, Flavio Costa Berutti e Ricardo Moura Faria; *História Martins*, de José Roberto Martins Ferreira; *História Integrada, o mundo da Idade Moderna*, de Cláudio Vicentino e *História: passado presente: a formação do capitalismo e a colonização da América*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto. Todos foram editados na década de 1990 e seus textos foram escritos provavelmente nos finais dos anos 1980.

O enfoque no tema escravidão tem sentido a medida que, nos últimos anos, em especial após o centenário da abolição da escravidão, a História Social ofereceu ricas contribuições ao estudo do assunto. Balizados em fontes de pesquisas documentais, os historiadores avançaram bastante nesta questão, valorizando-se fontes cartorárias,

judiciais, fiscais e demográficas, abriram novos caminhos para a proliferação de pesquisas nessa área. Esses estudos apontaram para a importância do papel histórico desempenhado pelo negro, que, mesmo submetido à sociedade escravista, defendeu a tão sonhada liberdade através de estratégias construídas por ele a partir das percepções que tinha sobre o ser livre.

Silvia Hunold Lara (1988) e Maria Helena Machado (1988) demonstraram, assim, que, apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. João José dos Reis (1988) defendeu que, das formas mais radicais de resistência como fugas e quilombos às estratégias mais implícitas, eles procuraram caminhos para a liberdade. Essas tentativas de liberdade aparecem tanto nos conflitos mais diretos como no cotidiano, quer na luta por benefícios, quer na compra das cartas de alforria. Conquistar a liberdade, através de tais expedientes, significava se livrar do cativeiro por vias oferecidas pelo próprio sistema.

As divergências e diferenças apontadas pelos pesquisadores reavivaram os debates em torno da escravidão, no plano acadêmico, não refletindo necessariamente nas salas de aula até pelo menos o período referenciado nesta pesquisa. Conferimos que há uma demanda de tempo das pesquisas acadêmicas para a produção escolar, mesmo assim, as renovações historiográficas motivaram a produção editorial de livros didáticos a apresentarem novas abordagens, novas formas e novos conteúdo.

Segundo Décio Gatti:

... pôde-se perceber que os principais pontos que alimentaram essas alterações foram possibilitados e motivados pela esfera política , acadêmica e didático-pedagógica da vida social brasileira do período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, significando que a renovação de conteúdos dos livros didáticos analisados ocorreu, sobretudo, após ter se iniciado o processo de abertura política do país mediante a penetração de uma História mais crítica e afinada com movimentos renovadores da historiografia internacional que, em um primeiro momento, da década de 1970, afinava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a

vincular-se aos temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo como proposta pedagógica. (2004, p. 138)

Depois de anos sob a censura do regime militar, as pesquisas neste campo puderam substituir a visão tradicional por uma visão mais crítica e renovadora da História. A identificação com a historiografia marxista de base econômica dessas abordagens da História refletiu nos manuais didáticos editados nas décadas de 80 e 90 do século XX, pelo menos nos que foram objeto de estudo nesta pesquisa. Se, por um lado, o movimento renovador no campo da História foi resultado do avanço dos movimentos sociais pela democracia no Brasil, por outro, também se constituiu como importante veículo de propagação de novas idéias. No segundo momento (anos 1980 e 1990) a que se refere Gatti (*ibidem*), houve uma penetração de temas da História Cultural nos manuais didáticos, o que não verificamos nos livros selecionados para esta pesquisa. Seus textos e imagens afinam-se com o primeiro momento mencionado pelo autor citado. Para seus autores, as estruturas econômicas determinam os aspectos culturais e o desenvolvimento das sociedades em questão. As análises econômicas e totalizantes prevalecem nos capítulos dos livros, pois, como explicado anteriormente, houve um distanciamento também entre a produção do texto e sua edição. Como exemplo podemos ler no livro de Marques:

O esquema do pacto colonial mostra que a colônia tinha a sua vida econômica totalmente controlada pela metrópole. O mais importante era o chamado “exclusivo” comercial. (1991, p.95)

Desta forma, o autor apresenta de forma esquemática e simplificada as relações entre metrópole e colônia, deixando transparecer que não havia nenhuma dinâmica do mercado interno.

Ao abordar o tema escravidão, esta simplificação também nos parece visível, o escravo está vinculado ao sistema colonial como uma “peça” em momentos de permanente sofrimento. A vida dos afro-brasileiros, abordada nos volumes de sexta

série, só será mencionada novamente nos livros de sétima série, um dos últimos temas abordados neste nível de ensino. Nesta série o tema abolição da escravidão está inserido na apresentação da crise da monarquia no final do século XIX.

Observamos o texto de Ferreira no livro *História Martins* ao explicar o comércio de escravos na África:

Quando falamos que os portugueses iam a África conseguir escravos, a impressão que se tem é que a África era um grande “supermercado” de escravos. Infelizmente essa idéia não está muito longe da verdade, porém há um detalhe muito importante: foram os próprios europeus que transformaram o continente africano num *shopping center* de vidas humanas. (1991, p.118)

O tráfico negreiro é apresentado de forma simplificada como se os africanos não tivessem nenhuma participação nesse negócio e a África fosse um verdadeiro “viveiro passivo” (FERNANDES, 1978). Nesta interpretação, havia apenas uma ação da Europa sobre a África, determinando uma hierarquização no processo de dominação. Como se os africanos assistissem passivamente os acontecimentos, quando sabemos que a rede do comércio de escravos envolvia também o traficante africano.

Nestes livros, que tiveram suas primeiras edições no final dos anos 1980 e início dos 1990, percebemos que não foram inseridos neles temas da História Cultural. Seus editores fizeram uso de imagens coloridas em abundância. Estas imagens reforçavam o teor do texto, validando as afirmações sobre o negro na colônia ou no império. Em relação à abordagem do tema escravidão, enfocaram o trabalho escravo como uma das bases do tripé (monopólio, latifúndio e escravidão) mantenedor do sistema colonial. A escravidão foi inserida neste esquema vinculada ao modo de produção escravista colonial. Apesar de dois livros -CARMO e COUTO (1997) e FERREIRA (1991)- entre os quatro analisados, dedicarem um capítulo inteiro ao tema escravidão, o escravo é retratado apenas como mercadoria. A começar pelos e COUTO, 1997, p. 85) e ainda *Escravos: mãos e pés da sociedade brasileira* (FERREIRA, 1991, p.120) títulos dos capítulos: *Escravidão, o sofrimento que produz riqueza* (FERREIRA, 1991, p.116/122) e *Da África aos canaviais: um caminho sem volta* (CARMO e COUTO, 1997, p. 82/88). Os

subtítulos destes capítulos também reforçam esta visão: *Pano, pão e pau* e *Vida de escravo* (CARMO

As denúncias, apesar de importantes, relegam o escravo ao papel de agente passivo, sem movimento próprio e autonomia; ele se transformou, segundo esta visão, num ser desprovido de qualquer ação humana. Marques, no livro *Os caminhos do homem*, também reforça essa idéia: “Não havia possibilidade de o escravo deixar sua condição. Era escravo, do nascimento à morte. Somente em ocasiões especialíssimas ele conseguia sua libertação. (alforria)” (1991, p. 136)

Apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado; não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. Das formas mais radicais de resistência, como fugas e quilombos, às estratégias mais implícitas, eles procuraram caminhos para a liberdade, estabeleceram relações sociais e afetivas construídas na sua vivência cotidiana. Mesmo sob o cativo, criaram condições sociais específicas: relações de amizade, solidariedade e amor.

É importante perceber nesse movimento que “o escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia pode tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender das oportunidades e circunstâncias” (REIS, 1988, p.7). Mesmo das formas mais implícitas, a busca pela liberdade, na chamada resistência do dia a dia e do reconhecimento do escravo como sujeito, sempre esteve presente.

O processo de captura, tráfico e cativo já traz como projeto a liberdade. Desde o início, o escravo procurou caminhos que o levassem à alforria. Esses se deram sempre através da rebeldia, mesmo em situações de aparente passividade, como o casamento e o batismo cristãos. De acordo com Challoub,

O fato de muitos escravos terem seguido este caminho, não significa que eles tenham simplesmente espelhado ou “refletido” as representações de seus outros. Os cativos agiram de acordo com as lógicas ou racionalidades próprias, e seus movimentos estiveram sempre firmemente vinculados a experiências e tradições históricas e originais (...) longe de estarem passivos ou conformados com sua situação, procuraram mudar sua convicção através de estratégias mais ou menos previstas na sociedade da qual viviam. (1998, p. 252)

Essas tentativas de liberdade apareceram tanto nos conflitos mais diretos como no cotidiano, como na luta por benefícios, roubos, quer na compra das cartas de alforria. Conquistar a liberdade através de tais expedientes significou contornar o cativeiro pelas vias oferecidas pelo próprio sistema. Tanto nas áreas rurais como nos centros urbanos o cativo lutou pelas “concessões” fornecidas pelo senhor.

Num trecho de um capítulo sobre a escravidão do livro *História passado presente*, cujo subtítulo é *Vida de escravo*, lemos a seguinte afirmação: “Além disso, aqui no Brasil, o negro tinha dificuldade em construir uma família, pois as mulheres negras eram em número muito menor do que os homens.” (CARMO e COUTO, 1997, p. 84) Logo a seguir, em outro trecho, cujo subtítulo é *Upa, negrinho*, temos:

Nas fazendas, como a maior parte das ligações não era permanente, as crianças nasciam sem saber quem era o pai. O conjunto de escravos de uma fazenda tornava-se sua família. Entre essas crianças havia geralmente filhos de senhores de engenhos com escravas. (p. 84)

Os dois trechos desconsideram a existência de famílias escravas, como podemos conhecer através de estudos da história demográfica sobre a escravidão. Além disso, o segundo trecho tem conotação preconceituosa, ao sugerir certa promiscuidade, ao afirmar “que as crianças não conheciam seus pais”.

Decerto, levantamentos da história demográfica confirmam que, realmente, pais, filhos e irmãos eram separados no momento do tráfico ou mesmo na condição de escravo. Demonstraram também que, tanto no tráfico africano, como no tráfico interno, após 1850 houve um desequilíbrio entre os sexos. Entretanto, seria precipitado afirmar que tais elementos tivessem destruído completamente as uniões possíveis entre os escravos. Estudos recentes apontam a existência de relações familiares estáveis e duradouras, especialmente em grandes plantéis. Sheila Faria adverte que:

Dados demográficos indicaram que a instituição familiar fazia parte da organização do universo escravo, embora nem todos a ela tivessem

acesso, mas era muito mais abrangente e legalizada do que até mesmo as primeiras pesquisas pareciam indicar. (1997, p. 257)

Para Mattos, “o acesso a relações familiares (...) constituía uma variável tão fundamental quanto a proximidade da família senhorial para o acesso a alforria e, com frequência, se revelava pré-condição daquela”. (1995, p.35) A necessidade de estabilidade “além de permitir mais independência psicológica e emocional (...) teria possibilitado mais autonomia econômica” pois, “(...) alguns relatos indicam que a concessão da roça por parte do senhor era facilitada pelo casamento”. (SLENES, 1998, p. 15)

Nos livros didáticos, os textos são acompanhados de imagens ilustrativas que representam somente cenas de castigos e sofrimento em cativeiro, que tentam tornar mais realistas as descrições dos textos. As imagens dos livros selecionados retratam, em sua maioria, cenas de trabalho, tráfico de escravos e castigo (28 entre 34 figuras) Cenas de resistência e festa, que expressam positividade, aparecem raramente nos livros.

As imagens que acompanham os relatos de tortura, o transporte e o aprisionamento de escravos são inúmeras. Vicentino, em *História integrada*, prossegue com a descrição dos castigos:

Levados para os engenhos, os escravos trabalhavam sob rígido controle do feitor, que os castigava açoitando-os com o “bacalhau” (chicote de couro cru) ou prendendo-os no “viramundo” (algemas de ferro que prendiam mãos e pés), dois dos aparelhos de tortura mais comuns. (1995, p. 127)

Assim, as páginas da escravidão nos livros de História para a sexta série do ensino fundamental são marcadas apenas pela violência dos castigos aplicados aos escravos ou a rotina do trabalho pesado. Se, por um lado, podemos verificar nos livros castigos atrozes, o que também é necessário mostrar, por outro não encontramos o contraponto, ou seja, a história da resistência e solidariedade entre os escravos. Sendo

assim, o olhar do leitor estará limitado a apenas um lado da história, acarretando o que poderíamos chamar de *cegueira* parcial.

Olhares sobre olhares: representações e construção de identidades do negro

Para a pesquisa de campo, entrevistamos 9 (nove) ex-alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que estudaram entre os anos 1993/1998. A faixa etária variou entre 19 (dezenove) e 23 (vinte e três) anos, sendo 5 (cinco) do sexo masculino e 4 (quatro) do século feminino. Destes, 4 (quatro) terminaram o ensino médio e estão cursando a faculdade, outros 2 (dois) terminaram o ensino médio e estão concluindo curso técnico e 3 (três) não concluíram o ensino básico. Do grupo, três (três) estavam trabalhando e 5 (cinco) estavam desempregados. Resolvemos não identificar os nomes dos entrevistados diferenciando-os apenas pelas iniciais do nome. Embora não tenhamos pedido auto-declaração de cor, ao nosso ver, o grupo entrevistado foi constituído por 5 (cinco) pessoas visivelmente afro-descendentes⁵, 2 (duas) mestiças⁶ e 2 (duas) brancas⁷.

Ao olhar as imagens os entrevistados lembraram temas como as aulas de história, o uso do livro, a relação com textos e imagens dos livros, formando assim um conjunto de lembranças da escola guardado na memória. Neste caminhar, notamos que o olhar sobre os livros de história e suas gravuras tiveram uma dimensão que extrapolou o significado de seu uso cotidiano. Estavam embutidos nessa relação laços de afetividade, expressos na fala de cada um ao reavivar na memória as lembranças do banco escolar: “Nossa, quando vi o livro eu quase chorei. É uma emoção muito forte. Volta tudo na memória.” (V)

A emoção e a afetividade também se revelaram na conversa sobre o livro. Foi o caso de uma das entrevistadas que confessou possuir o livro até hoje, pois nunca devolveu o livro de História para a escola⁸.

- Eu acabei não devolvendo. Eu devolvi todos os outros, mas eu fiquei com o de História e de Geografia, fiquei com os dois.

- *E porque que você ficou com os dois?*

- Ah, eu nem sei, eu deveria devolver todos, mas eu fiquei com os dois, eu gostava deles, eu acabei ficando com os dois. (G)

Nesta perspectiva, o manual didático se configura como instrumento de divulgação de uma memória, guardando em suas páginas histórias, gravuras e fotografias que uma vez visualizadas, constituem importantes acervos selecionados de acordo com sua significação para diferentes grupos. Como nos confirma Nora, “ Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória?” (1993, p.7.)

Sob o olhar atento às imagens no ato da entrevista, buscamos perceber as representações sobre o negro através de duas questões colocadas: “A escravidão tem alguma repercussão hoje em dia?” e “O que você tem a dizer em relação aos personagens retratados nessas gravuras?”. Para a primeira questão, as respostas foram: A- “Sim, o preconceito. Existe desde os tempos da escravidão.”; B- “Sim, o preconceito camuflado.” e C- “Teve o preconceito, mas não existe mais.” Para a segunda, eles responderam: A- “Eles lutaram e ajudaram a construir o Brasil”; B- “Eles eram submissos e humilhados.” e C- “Eles se acomodaram, não houve uma organização.”.

Ser negro no Brasil é uma construção cultural concebida historicamente a partir do desembarque de milhares de africanos na costa brasileira. O olhar do outro e o olhar sobre si mesmo geraram idéias, práticas e valores sobre os quais foi possível estabelecer formas de comunicação entre os diferentes grupos que constituíram a sociedade brasileira. “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.” (PESAVENTO, 2005, p. 39). A rede de significados tecida através de símbolos construídos social e historicamente revelam mais do que enunciam, são sentidos que se internalizam no coletivo e que buscam reconhecimento e legitimidade na sociedade. Ainda sobre as representações, Chartier “todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido a seu mundo” (1986, p.27). Deste modo,

é possível deduzir que as representações sobre o negro foram formuladas sobre outras construídas em outros espaço/tempo, ganhando novos contornos.

Voltando à primeira resposta da primeira questão sobre o legado deixado pelo sistema escravista, a opinião da maioria dos entrevistados (seis dos nove) considerou o preconceito racial explícito o maior legado dos tempos da escravidão. Para eles, há uma permanência do passado evidenciada pelo preconceito existente até hoje. e está explícito nas cenas de discriminação que assistem no dia a dia. Sobre o afro-descendente eles têm a percepção de que o negro é marginalizado na sociedade brasileira; poucos conseguem bons cargos e ficam com os piores empregos; têm escolaridade baixa com poucas possibilidades de acesso à universidade; são sempre vistos como suspeitos, na rua, no shopping ou nos ônibus. Esse grupo, apontou uma visão pessimista sobre a repercussão da escravidão nos dias de hoje. O preconceito racial perpassou os últimos séculos na sociedade brasileira e se constitui um fenômeno culturalmente elaborado:

A discriminação de cor é a manifestação comportamental do preconceito racial, aqui considerado um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização. (FERREIRA, 2000, p. 51)

Sendo assim, a discriminação está relacionada a ação concreta do indivíduo no que diz respeito ao preconceito racial. Este por sua vez, está interiorizado como juízo de valor tecido socialmente. O preconceito se expressou nas políticas multiraciais respaldadas em conteúdos explicitamente racistas. O ideal de branqueamento da sociedade brasileira ganhou força no final do século XIX e perdurou até meados do século XX. O branqueamento da população estava explícito naturalmente nos discursos dos intelectuais ao se referirem às “classes inferiores” ou “raças brancas civilizadas” (RODRIGUES, Nina apud SKIDMORE, 1976). Este discurso defensor do branqueamento condenava a miscigenação das raças.

A visão pessimista da miscigenação foi completamente abandonada em Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala* mostrando o lado positivo das contribuições dos

formadores da sociedade brasileira, o negro, o índio e o português. Freyre procurou valorizar a influência do africano na cultura nacional apontando a democracia racial existente, segundo ele, desde os tempos da colônia imprimindo-lhe grande valor.

Aproximações finais:

A mancha da escravidão pintada nas pranchas dos artistas-viajantes refletiu durante a nossa pesquisa o preconceito e a discriminação racial ainda vivos em nossa sociedade, expressos nos relatos dos entrevistados. As falas revelaram sentimentos de pena, indignação e revolta em relação às condições de vida do escravo. Ao expressar suas impressões sobre os personagens dessas imagens, os entrevistados os representaram apenas como vítimas sem condições de reagir. Alguns foram mais longe ainda e transferiram essas impressões para o negro de hoje: marginalizado, visto como suspeito, com poucas oportunidades na vida. Esta visão única lhes foi oferecida no processo didático pedagógico e reforçou o estigma sobre o negro. Se outros aspectos da vida e da cultura do negro também tivessem sido enfatizados, certamente contribuiriam para elaborações de representações mais afirmativas.

Neste sentido, as imagens tiveram muito a nos dizer. Na busca desse fio intrincado, elas nos indicaram novos caminhos. Além de nos falar da visão dos nossos entrevistados sobre os acontecimentos do passado/presente ali retratados, nos deram indícios da forma de apropriação pelos autores e editores dos livros didáticos, lugar onde estiveram inseridas anos e anos acompanhando gerações de estudantes. Ao serem publicizadas nos livros didáticos, ganharam interpretações variadas, primeiro pelo próprio autor ou editor ao ilustrarem seus textos, e depois nas aulas de História ao serem visualizadas por professores e alunos.

Numa outra perspectiva, as imagens da escravidão inseridas nos livros de História reavivaram memórias dos tempos da vida escolar desses entrevistados. O livro, quer como objeto da cultura escolar, quer como lugar de memória ou como guardião dos acontecimentos narrados em suas páginas, teve uma significativa importância nesse contexto.

Assim, podemos dizer que as imagens, ao mesmo tempo que nos manuais didáticos funcionaram como forma de denúncia aos maus-tratos do tempo da escravidão, puderam também imprimir um outro sentimento, o de não reconhecimento de seus ascendentes pelo grupo. Ao apresentar só as atrocidades da escravidão e o negro como vítima e derrotado em quase todas as figuras para o nosso aluno, incorremos no risco de reforçar o preconceito e a discriminação racial. Outras imagens e outras histórias sobre o cotidiano da vida do negro deveriam também ser apresentadas. Histórias de luta e resistência, das relações afetivas, perpassam uma visão mais afirmativa em relação ao negro e podem ser de grande valia para a valorização das matrizes afro-descendentes, pois afinal ninguém quer ser apenas aquele que sofre e apanha o tempo tod.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens” In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*, Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *A afro-América: a escravidão no Novo Mundo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

CHALLOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DAVIES, Nicholas. *O livro didático de História do Brasil: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?* Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1991 (Dissertação de Mestrado em Educação).

FARIA, Sheila de Castro. *A Colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

GATTI Jr, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia MG: Edufu, 2004.

GEBRIM, Nabiha (coord.). *Guia de Livros didáticos 2005, História*. Brasília: Ministério da Educação Infantil e Fundamental, 2004.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008 : História. Brasília: Ministério da Educação Infantil e Fundamental, 2007.

ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pndl_2008_historia.pdf acessado em 17/06/2007.

LARA, Silvia Hunold.. *Campos da violência: Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MACHADO, Maria Helena. P.T. “Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da Escravidão”. In: *Revista Brasileira de História*.V. 8, nº 16. São Paulo, 1988.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista: Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. “O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil” In: ABREU, Martha e SOIHET Rachel (org) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NIKITIUK, Sonia. “Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber” In: NIKITIUK, Sonia (org.), *Repensando a História*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NOVAES, Fernando. "O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial" In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difel, 1979.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*, 15ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1977.

REIS, João José dos (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SLENES, Robert W. "Lares negros, olhares brancos" In: Revista Brasileira de História, V.8, nº 16. São Paulo, 1988.

_____. *Na Senzala uma flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava*. Texto Mimeo, 1989.

TESSONE, Eliana Parise Lemos. "Textos e imagens em livro didático de Língua Portuguesa: representações de alunos leitores" In: *Caderno de Pedagogia*, Ano 10, nº 10, Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2005.

SWEET, James H. *Recreating Africa: culture, kinship and religion in the African-portuguese world, 1441-1770*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS:

CARMO, Sonia Irene do e COUTO, Eliane, *História passado presente: A formação do capitalismo e a colonização da América*, Vol. 2, São Paulo: Atual, 1997

FERREIRA, José Roberto Martins. *História Martins*. São Paulo: FTD, 1991

MARQUES, Adhemar Martins, BERUTTI Flávio Costa &, FARIA Ricardo de Moura. *Os caminhos do homem*. Volume 2. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

VICENTINO, Cláudio. *História integrada: o mundo da Idade Moderna*. São Paulo: Scipione, 1995.

ⁱ COSTA, Warley. *As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades*, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, 2006.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nailda Bonato.

⁵ Consideramos neste caso, a cor da pele escura, e cabelo crespo.

⁶ Para mestiça consideramos cabelos em caracóis, pele morena/jambo e feições finas.

⁷ Neste caso, consideramos a cor da pele clara.

⁸ O livro distribuído gratuitamente pelo PNLD é reaproveitado durante três anos pelos alunos. Sendo assim, até hoje, ao final do ano o aluno deve devolvê-lo para ser reutilizado no ano seguinte.