

Representação: O Escravo Negro no Livro Didático de História.

Claudinéia da Silva Vargas (Mestranda PPH/UEM)

Resumo: Os livros didáticos de História são caracterizados, entre outras questões, por leituras preconceituosas em relação ao escravo negro. Ao abordar o tema escravidão no Brasil, no período colonial, observamos imagens, que são retratadas nos manuais didáticos, não apenas para informar, mas para reforçar as condições de vida dos escravos negros. Observamos, que tradicionalmente, os textos destes manuais que dedicam-se a escravidão no Brasil, enfatizam os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, entre outros aspectos, deixando para um plano secundário, os escravos. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar, como o escravo negro, é representado nos livros didáticos de História, utilizados na sexta série do Ensino Fundamental, investigando como esses livros divulgam suas idéias, contribuindo para direcionar uma leitura específica sobre a escravidão brasileira, que predominou e ainda predomina na visão de seus leitores. Desse modo, tentaremos desmistificar a imagem do escravo negro enquanto “mercadoria”, apresentando-o como ser capaz de construir seus próprios espaços, que faziam escolhas e tomavam decisões sobre suas vidas, tinham vontade própria e “negociavam”, conquistando autonomia econômica, social e cultural. Assim, concluímos, que ao transformar o escravo em “mercadoria”, o livro didático, o “desumaniza” e oculta o seu papel como agente social. Para tanto, foram realizados levantamentos e selecionados os livros mais utilizados nas escolas públicas subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte. O trabalho está organizado em dois eixos principais: o primeiro deles apresentará as múltiplas leituras acerca do livro didático; no segundo apresentaremos uma breve análise de como o negro, enquanto escravo, está sendo representado no manual didático selecionado. Para abordarmos estes aspectos, recorreremos à historiadores que analisaram a colonização portuguesa e a escravidão no Brasil, cumpre destacar Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, e Sérgio Buarque de Holanda, em razão da importância e da influência que exerceram sobre a historiografia brasileira contemporânea. E os estudos de Roger Chartier, sobre o livro e práticas de leitura, que indicam a importância de, além do texto escrito, se fazer uma análise sobre a influência da composição gráfica dos livros, pois são elementos que interferem no processo de leitura e induzem o olhar para aspectos diversos. E a visão de Circe Bittencourt sobre os livros didáticos, que nos permite pensar e analisar como o negro, enquanto escravo, é representado nos livros didáticos de História, percebendo as relações entre conteúdos e imagens desses livros, investigando como os livros didáticos de história, construíram leituras e análises sobre a escravidão brasileira, no período colonial, e analisar como são utilizadas e apropriadas as representações iconográficas sobre os negros nos livros didáticos. Neste trabalho apresentamos apenas resultados parciais, de um estudo de mestrado em andamento.

Palavras-chave: Escravo negro; escravidão; livro didático.

I - Introdução

Este trabalho apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre a forma como a escravidão africana no Brasil é mostrada nos livros didáticos de História utilizados na sexta série do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizados levantamentos e selecionados os livros mais utilizados nas escolas públicas subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte¹. O trabalho está organizado em dois eixos principais: o primeiro deles apresentará as múltiplas leituras acerca do livro didático; no segundo apresentaremos uma breve análise de como o negro, enquanto escravo, está sendo representado no manual didático selecionado.

É importante lembrar que a pesquisa histórica passou nas últimas décadas por grandes mudanças. As narrativas que buscavam as construções de heróis, a busca da “realidade dos fatos” e a construção de uma “história descarnada”, deixaram de ser objeto de pesquisa nas academias e novos objetos surgiram. A nova história social passou a ocupar um lugar considerável nas pesquisas.

Os historiadores passaram a decifrar e analisar as grandes estruturas sociais, econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, construindo assim, grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos. Dentre esses objetos, podem ser incluídas instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões. Para abordá-los, os historiadores seriavam novos conjuntos de documentos como objetos arqueológicos, imagens, registros oficiais e não-oficiais, tabelas, gráficos, registros orais entre outros. (Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná / História. Curitiba: SEED – PR 2009)

Porém, essa renovação no campo da pesquisa não se transfere imediata e automaticamente para o ensino que, muitas vezes, apóia-se nas antigas concepções negadas pela renovação na produção do conhecimento histórico. Os livros didáticos ocupam um papel central no ensino, pode-se dizer inclusive que esse material se constitui no eixo em torno do qual gira a história ensinada. Sendo assim, ainda há muito o que investigar para uma maior compreensão do papel assumido pelos livros didáticos na formação de uma cultura escolar e intelectual como um todo, principalmente em relação aos aspectos ideológicos e no papel que seus leitores desempenham na sociedade.

Podemos observar ainda, que tradicionalmente, os textos dos manuais didáticos que dedicam-se a escravidão no Brasil, enfatizam os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, entre outros aspectos, deixando para um plano secundário, os escravos. Como sabemos, a partir da prática em sala de aula, o livro didático constitui-se em um recurso amplamente utilizado pelo professor, principalmente nas escolas públicas, com a obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste sentido, as representações do passado e o legado cultural da escravidão, consolida-se na memória coletiva, sendo repassados de geração a geração, expressos nos textos e também nas imagens.

II- Leituras Acerca da Escravidão no Brasil

Entendemos que múltiplas leituras podem ser realizadas sobre a escravidão no Brasil, como de resto da história como um todo. Entre o grande número de historiadores que analisaram a colonização portuguesa e da escravidão no Brasil, cumpre destacar Caio Prado Júnior(1963), Gilberto Freyre(1969), Sérgio Buarque de Holanda(1976) em razão da importância e da influência que exerceram sobre a historiografia brasileira contemporânea. Percebemos entre esses autores, um importante debate historiográfico, onde cada um deles apresenta um modelo explicativo da economia e sociedade colonial. Caio Prado, por exemplo, resgatou o verdadeiro corolário da conquista e colonização da América portuguesa,

caracterizada por um tipo de estrutura assentado na contínua transferência de excedentes para a Metrópole, o que por certo só poderia traduzir-se numa economia exportadora de base agrária; onde o sistema exportador resultante combinaria três variáveis, traços definidores de todo o período colonial: grande propriedade, monocultivo e trabalho escravo (FRAGOSO, 2001, p.26).

Dessa forma:

a Colônia ver-se-ia polarizada social e politicamente entre os agentes que dariam vida à *plantation* – senhores e seus escravos. Como figuras secundárias, reunidas ao redor da agroexportação, estariam os inúmeros homens livres pobres. Não estranha que, neste modelo, as elites agrárias reinem absolutas no topo da hierarquia social e econômica, submetidas apenas aos desígnios do Pacto Colonial (FRAGOSO, 2001, p.27, grifo do autor).

Para Caio Prado, nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu e nada mais que isto; e para tal situação se concretizar, viria o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão-de-obra que precisa: indígenas ou negros importados (PRADO, 1963, p. 26).

Sérgio Buarque de Holanda (1976), também apresenta uma importante reflexão acerca do nosso processo de colonização e suas conseqüências na formação do povo brasileiro. Para o autor, o sistema escravista aqui implantado, colaborou na cultura do ócio, que em sua visão, era uma das principais características do colonizador aventureiro, que veio para o Brasil.

Nas formas de vida coletiva podem assinalar-se dois princípios que se combatem e regulam diversamente as atividades dos homens. Esses dois princípios encarnam-se nos tipos do aventureiro e do trabalhador. Já nas sociedades rudimentares manifestam-se eles, segundo sua predominância, na distinção fundamental entre os povos caçadores ou coletores e os povos lavradores. Para uns, o objeto final, a mira de todo o esforço, o ponto de chegada, assume relevância tão capital, que chega a dispensar, por secundários, quase supérfluos, todos os processos intermediários. Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore (HOLANDA, 1976, p.13).

Segundo Sérgio Buarque, o que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho. A mesma, em suma, que se tinha acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e os metais preciosos. Os lucros que proporcionou de início, o esforço de plantar a cana e fabricar o açúcar para mercados europeus, compensavam abundantemente esse esforço, efetuado, de resto, com as mãos e os pés dos negros, mas era preciso que fosse muito simplificado, restringindo-se ao estrito necessário às diferentes operações (1976, p.18).

Assim, o autor afirma ainda, que não foi, por conseguinte, uma civilização tipicamente agrícola o que instauraram os portugueses no Brasil com a lavoura açucareira. Não o foi, em primeiro lugar, porque a tanto não conduzia o gênio aventureiro que os trouxe à América; em seguida, por causa da escassez da população do reino, que permitisse emigração em larga escala de trabalhadores rurais, e finalmente pela circunstância de a atividade agrícola não ocupar então, em Portugal, posição de primeira grandeza².

Desse modo, podemos dizer que, o Brasil assimilou características de outras culturas, inclusive no modo de praticar a agricultura, com a terra e no próprio costume. O modelo social implantado de forma hierárquica, com inúmeros privilégios, que viria a contribuir na formação da sociedade brasileira.

No início da década de 1930, Gilberto Freyre, em *Casa-grande & senzala*, concluiu que, apesar da violência que a escravidão representou, teria havido entre senhores e escravos mais integração que conflito. Segundo esse estudioso, os filhos dos senhores brincavam com as crianças negras, geralmente filhos dos escravos domésticos que serviam à família dos fazendeiros. Muitas vezes crianças brancas dividiam o leite materno com crianças negras, pois era comum a presença da ama-de-leite entre as famílias coloniais.

Outro exemplo da integração racial, para Freyre, seria o grande número de mestiços, pois foi comum a prática de homens brancos, inclusive proprietários de terras, manterem relações sexuais com negras ou mulatas.

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora (FREYRE, 1969, p.12).

Para o autor, o que caracterizaria a colonização portuguesa na América é um “equilíbrio de antagonismos” que estaria presente na própria origem de Portugal. Essa situação também caracterizaria a relação senhor escravo.

Para Gilberto Freyre, no Brasil houve uma integração racial que não se verificou em outros lugares da América. Essa integração explicaria a inexistência ou a pequena ocorrência de conflitos puramente raciais em nosso país.

As diferentes posturas historiográficas sobre a escravidão no Brasil, anteriormente mostradas, tem o objetivo de mostrar como as análises presentes nos livros didáticos são tributárias de distintas versões historiográficas. No entanto, embora implícito, muitas vezes, a filiação historiográfica das análises observadas no material didático não são explicitadas. Diante da existência de múltiplas leituras, determinadas pelos autores das obras didáticas, ou pelos historiadores que estes recorrem para produzi-las, e também pelas diferentes interpretações realizadas pelos leitores, é que ressaltamos a importância do professor, tanto no processo de escolha desse material didático, quanto no seu papel de determinar a leitura do livro na sala de aula.

Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola (BITTENCOURT, 2002, p.74).

Nas práticas de leituras, em sala de aula, o professor deve orientar os alunos, sobre a intenção do autor, agindo como um investigador, na tentativa de identificar as intenções dos autores. Ressalte-se, no entanto, que o autor de um livro didático não utiliza apenas da palavra escrita para externar sua posição sobre um determinado assunto.

III- O Livro Didático de História

Estudos recentes sobre o livro e práticas de leitura, dentre eles os realizados por Roger Chartier, indicam a importância de, além do texto escrito, se fazer uma análise sobre a influência da composição gráfica dos livros. As palavras em negrito, a diagramação da página, o lugar e o tamanho das ilustrações, entre outras características, são elementos que interferem no processo de leitura e induzem o olhar para aspectos diversos, segundo o autor. A questão é simples:

como é que um texto, que é o mesmo para todos que lêem, pode transformar-se em “instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter opinião diferente?”(CHARTIER, 1992, p.211).

Assim, para Chartier, embora todos leiam um mesmo texto, diferentes leitores realizam distintas interpretações em torno de um determinado tema. Em síntese, seria como os leitores interpretam os textos didáticos, que muitas vezes são produzidos a partir das exigências institucionais.

Cabe ressaltar ainda, que essa idéia tem relação com os procedimentos de produção de textos e os de produção de livros³. Os primeiros dizem respeito ao protocolo de leitura imposto pelo autor, que ao produzir um texto trabalha com idéias que muitas vezes não estão explicitadas, como indicações que conduzem o leitor a uma maneira de ler que lhe é

determinada. Os últimos dizem respeito às formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos pertencentes a diagramação e a impressão podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto, pois eles podem atribuir novos significados, além do que pretendia o autor (CHARTIER, 1996, p.96).

Além do que foi anteriormente exposto, convém lembrar que, como afirma Circe Bittencourt⁴, o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e de comercialização pertencentes à lógica do mercado; e como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Ainda de acordo com a autora, na construção do livro didático, interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e técnicos especializados. Bittencourt (2002), nos chama a atenção, no sentido de que, o livro, como objeto da indústria cultural, impõe uma forma de leitura organizada por profissionais envolvidos em sua produção e não exatamente pelo autor.

A visão de Circe Bittencourt⁵, sobre os livros didáticos, nos tem permitido pensar nosso objeto de estudo, analisando como o negro, enquanto escravo, é representado nos livros didáticos de História, percebendo as relações entre conteúdos e imagens desses livros e tentando investigar como os livros didáticos de história, construíram leituras e análises sobre a escravidão brasileira, no período colonial, e analisar como são utilizadas e apropriadas as representações iconográficas sobre os negros nos livros didáticos. Nos possibilita também verificar em que medida a utilização das imagens sobre a escravidão, podem contribuir de forma negativa na formação da identidade dos nossos alunos.

A partir daí, o professor pode reconhecer, se há necessidade de buscar outros instrumentos pedagógicos, que muitas vezes são indicados pelos próprios manuais didáticos, para complementar os conteúdos presentes nos livros.

É importante ressaltar, e compreendermos que, o livro didático pode transmitir valores ideológicos e culturais, neste sentido, não podemos transformá-los em fonte de verdade.

Para que isso ocorra, é importante pensarmos também nas idéias de Michel de Certeau, sobre práticas de leitura, em sua obra *A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer*:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los (CERTEAU, 1998, p.269-270).

Quando nos colocamos diante de temas que abordam o escravo negro, nos livros didáticos, podemos pensar ainda, em algumas questões relevantes, apresentadas por Certeau (1998), quando nos alerta que ontem, esse texto, era um simples material escolar e que hoje, trata-se da própria sociedade.

Essa idéia nos faz pensar no livro didático:

como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (...) transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2002, p.72)

Neste sentido Certeau (1998), destaca que o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima como “literal”, a interpretação de profissionais socialmente autorizados. Na visão do autor, a leitura é considerada uma operação de caça, mesmo que o leitor tenha acesso várias vezes ao mesmo texto, novos significados ele poderá encontrar, informações que estavam implícitas em uma primeira leitura vão surgindo, dando um novo sentido ao texto. O leitor tem oportunidade de interpretar o texto a sua maneira, pois este se oferece a uma leitura plural. Desse modo, o texto se torna uma arma em mãos de leitores, que dependem da interpretação de profissionais envolvidos na produção do texto, que lhe atribuem um sentido, legitimando como “literal”. Assim, a leitura se torna um ato, que envolve vários interesses, inclusive de editoras, que

detém o poder de transformar o texto escrito pelo autor, além de selecionar quais serão os livros editados. E pensando na questão econômica, deixam a um plano secundário o conhecimento cientificamente produzido, que poderiam ser transmitidos aos leitores.

É nesta perspectiva que voltamos nossa atenção para um dos livros didáticos selecionados; o manual é uma obra coletiva. A editora Maria Raquel Apolinário, é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede estadual e municipal de ensino por doze anos e atualmente editora. Este material foi produzido no ano de 2007, dirigido ao Ensino Fundamental.

Os autores deste livro, procuraram aproximar os conteúdos da disciplina de História, com a realidade em que vivem os alunos, propondo atividades que possam ampliar a capacidade de ler diferentes tipos de texto, analisar imagens, debater idéias, expressar suas opiniões e acima de tudo para expandir o conhecimento (PROJETO ARARIBÁ, 2007). Circe Bittencourt, assim descreve essa realidade.

A constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da “história da humanidade” leva a indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. Um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações dos diversos meios de comunicação, pela escola e pela história de vida (BITTENCOURT, 2002, p.7).

Sendo assim, deve haver uma grande preocupação por parte dos produtores de manuais didáticos, em transmitir o conhecimento através de uma linguagem acessível, pensando no estudante do século XXI, com todas as características que citamos acima. Neste sentido percebemos que na primeira edição desta coleção, sendo do ano de 2006, esta apresentava textos e atividades complexas, com um número reduzido de imagens; já a segunda edição selecionada apresenta textos bem simplificados e o aumento do número de imagens para ilustrar e colaborar no entendimento do conteúdo pelos alunos.

Este fato implica na perspectiva de que é preciso considerar o papel do professor em sala de aula, lembrando que ele é o sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino da História. Essa problemática nos reporta à Chartier:

[...]é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor. Assim, é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de aparato: aqueles impostos pela colocação em forma de texto, pelas estratégias da escrita e intenções do “autor”, e aqueles que resultam da manufatura do livro ou da publicação, produzidos por decisão editorial ou através de processos industriais, e dirigidos aos leitores ou a leituras que podem não ter absolutamente nada em comum com as expectativas do autor (CHARTIER, 1992, p.220).

A partir daí, selecionamos alguns recortes de texto escrito e de imagens, para então fazermos uma breve análise sobre a representação do negro no livro didático; neste momento será observado apenas alguns aspectos, como papéis atribuídos às imagens, representação textuais relativas aos negros, entre outros, que destacaremos mais adiante.

A vida do escravo foi pautada pela violência. A retirada forçada da terra natal, os trabalhos pesados e insalubres, a alimentação precária, os castigos frequentes, a desintegração das famílias e das nações africanas marcaram a existência do negro escravizado na América portuguesa. Os africanos escravizados eram tratados como “peças”. No momento da compra, os senhores procuravam adquirir grupos de escravos de diferentes nações africanas para dificultar resistências organizadas (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 221).

Podemos observar que os negros eram tratados como *mercadorias*, pelos seus proprietários no período colonial, e que sua vida foi pautada apenas pela violência,

desintegração das famílias etc. Em relação ao texto, em nenhum momento, encontramos representações sobre as manifestações culturais dos negros, sua importância histórica como agente social e sua contribuição na formação econômica do Brasil.

Vejam os outros recortes textuais, sobre como era tratado o escravo:

Nos mercados, próximos aos portos de desembarque, a população negra era exposta para ser comercializada. Os preços variavam de acordo com o sexo, a idade e as condições físicas. Dos mercados, os africanos escravizados eram levados para os engenhos, para as minas e para as cidades.

A violência da captura na África e da viagem nos tumbeiros também fazia parte do cotidiano dos escravos no Brasil. Além dos trabalhos forçados, castigos eram aplicados para controlar e reprimir os escravos nas fazendas. Para isso, empregavam-se diversos instrumentos de tortura: chicotes, troncos, gargalheiras, máscaras de flandres, algemas, correntes, palmatória.

Aos cativos que haviam fugido e eram recapturados pelos capitães-do-mato obrigava-se o uso das gargalheiras. Outra modalidade de castigo aplicada aos fujões era marcá-los com a letra F, com ferro em brasa (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p.224, grifo nosso).

Nas citações acima, também percebemos, de acordo com as palavras em destaque, o quanto o escravo negro era maltratado no período colonial. Silvia Lara (1988), demonstra em seus estudos que, apesar da violência do sistema escravista, o escravo negro não se manteve incapacitado de construir seus próprios espaços. E que observando práticas, costumes, lutas, resistências, acomodações e solidariedades presentes no cotidiano daqueles homens e mulheres, os encontraram em movimento, pondo e dispondo sobre suas vidas fazendo escolhas, vivendo e construindo suas relações de forma variada e múltipla (LARA, 1988, p.342). Segundo a autora⁶, os escravos construíram alternativas de vida, conquistaram pequenos espaços de autonomia econômica, social e cultural, e suas ações, individuais ou coletivas, transformaram as próprias relações de dominação a que estavam submetidos. A possibilidade de ser posto à venda, por exemplo, era algo constante na vida de homens e mulheres escravizados. Trocar de senhor podia significar então muitas coisas: com uma venda podiam ser alteradas as condições de vida e de trabalho, laços familiares e amizades. Alianças diversas podiam ser desfeitas, acordos rompidos e conquistas perdidas. Mas os escravos não viviam este processo de forma passiva, como uma simples mercadoria. Muitos chegaram a interferir na transação feita entre os senhores, procurando padrinhos que os protegessem ou os comprassem, fugindo diante da iminência da venda, ou através de ações mais violentas, que os levavam às malhas da justiça e tornavam o negócio impraticável.

Participar do próprio contrato de compra e venda, escolher seu senhor ou recusar-se a realizar determinado trabalho eram ações e escolhas efetivadas pelos escravos enquanto escravos, reconhecidas e aceitas pelos senhores, que nos revelam o quanto a relação escravista era construída nos confrontos e dinâmicas que envolviam cotidianamente senhores e cativos, enquanto agentes dessas relações (LARA, 1988, p.352).

Neste sentido a autora mostra que o escravo não era uma coisa, uma mercadoria. Ele tinha vontade própria e “negociava”. Assim, quando o livro didático transforma o escravo em “mercadoria”, ele o “desumaniza” e oculta o seu papel como agente social.

Desse modo, é interessante ressaltar, que este livro didático, foi produzido após o ano de 2003, quando foi implantada a Lei n.10.639-03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir daí, podemos nos perguntarmos, como seria a representação do negro, sem a existência da lei?

A valorização da imagem dos afrodescendentes é item pouco denso na coleção, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais

grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos⁷. Os escravos negros e afrodescendentes poderiam ser tratados nos manuais didáticos como sujeitos capazes de transformar as relações de dominação, pois geralmente são omitidos os casos de ascensão social de negros e não os representam como agentes ativos no processo histórico.

Para ilustrar estes textos, observamos a existência de várias imagens, como uma gravura representando o comércio de escravos na África, cerca de 1695, e outra de africanos do grupo étnico mandingo, que são capturados e levados prisioneiros por comerciantes, região do Senegal, desenho de 1780, ambas ilustrações sem identificação do autor. Nestas imagens podemos perceber que os papéis atribuídos aos negros nas cenas retratadas, são de passividade em relação ao homem branco; na primeira imagem citada, o negro é apresentado de modo periférico e o homem branco atribuindo-lhes as ordens.

Ainda para ilustrar os textos⁸, observamos uma terceira imagem, detalhe da obra 'Feitor açoitando negro', de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839; cabe ressaltar que as ilustrações de Debret, retratavam o cotidiano do Brasil no século XIX; nesta cena o negro aparece quase nu, amarrado ao tronco e sendo açoitado pelo feitor, em segundo plano é possível perceber que estão em praça pública, sendo observados por várias outras pessoas, negros em sua maioria.

Percebemos através da imagem de Debret⁹, que esta pode propagar estereótipos acerca do indivíduo negro nos livros didáticos de História, podendo reforçar a condição deste como mercadoria e também como um sujeito incapaz, rebelde e passível de castigos.

Assim, nos questionamos como muito dos nossos alunos negros ou afro-descendentes, podem se interessar pela história de suas origens? Como se sentem ao fazer essas leituras e observar essas imagens? Qual será a influência na formação da identidade cultural desses alunos?

Desse modo, este material didático¹⁰, representa os negros em várias de suas imagens, porém nas condições abordadas acima; algumas, no entanto, não fazem referência ao seu autor, e aparecem suprimindo os textos.

Ao se tratar do negro, não apresenta nenhuma personagem de destaque na História do Brasil, não diversifica os papéis atribuídos aos negros nas cenas retratadas, não há cenas que representam as manifestações negras coletivas ou representações da negritude. Neste caso, seria interessante que, os livros utilizassem as imagens para acrescentar informações ao texto, não apenas para reforçar a condição do escravo negro, como "coisa". Os textos e as imagens, poderiam apresentar os escravos como

Seres que agenciavam suas vidas enquanto escravos, resistindo e se acomodando, e que a relação senhor-escravo era fruto dessa dinâmica, entre esses dois pólos, e não uma construção imposta de cima para baixo, unicamente pela vontade senhorial (LARA, 1988, p.353).

Procuramos demonstrar aqui uma breve análise deste manual didático, através de alguns recortes de texto e imagens, lembrando que o manual didático selecionado, possui também aspectos positivos que não ressaltamos neste momento, onde abordaremos no desenvolvimento da pesquisa.

III- Considerações Finais

Observamos portanto, que atualmente, o mercado editorial privilegia o uso de imagens como ilustração do texto. Essa grande quantidade de imagens pode ser justificada pela grande demanda da cultura visual contemporânea.

Segundo Circe Bittencourt:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações.(...) Os livros didáticos não

podem ser caros, mas necessitam de gravuras, como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar (2002, p.76).

Ainda, segundo a autora (BITTENCOURT, 2002), a linguagem produzida pelo livro deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos; ressaltando que autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores.

Desse modo, sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. E que assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado; tornando-se necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar¹¹.

Nesta perspectiva, entendemos que o negro assim representado, pode contribuir para a formação de uma imagem negativa. Porém todo esse processo, de interferências ideológicas e culturais, possivelmente será analisado com profundidade no decorrer da pesquisa. Desse modo, é possível compreender que se faz necessário a utilização mais cuidadosa do livro didático, pois:

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (BITTENCOURT, 2002, p.73-74).

Conclui-se, que não podemos nos arriscar, a ver o livro como instrumento de fonte de verdade e único meio transmissor do conhecimento histórico cientificamente produzido. O manual didático deve ser utilizado, no sentido de colaborar na organização de nossa prática em sala de aula, contribuindo para que o professor reconheça qual a concepção pedagógica está norteando o ensino de História em sua escola.

Referências:

BITTENCOURT, Circe. “*Livros Didáticos entre Textos e Imagens*”. IN: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo. *Os Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Trad. E. Ferreira Alves. 3. ed. Ed. Vozes: Petrópolis. 1998.

CHARTIER, Roger. *Textos, Impressão, Leituras*. IN: *A nova história cultural*. Org. HUNT, Lynn. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, srt./dez.2004.

DAVIES, Nicholas. *As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil*. IN: *Ensino de História e Criação do Fato*, PINSKY, Jaime (Org.), São Paulo, Contexto. 1982.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, Vol. 1. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro. Ed. Nova Aguilar, 1977.

GORENDER, Jacob. *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Ed. Ática, 1980.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. 9ª ed.

Projeto Araribá: história / obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani.- 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007.

¹ Foram selecionados quatro livros didáticos para este estudo, a saber:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania, 7º ano* / Alfredo Boulos Júnior. – São Paulo : FTD, 2009.

COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história: história geral e do Brasil, 7º ano: modernidade européia e Brasil colônia* / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues; ilustrações das vinhetas Alex Silva; mapas Selma Caparroz – 5ª. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

PILETTI, Nelson. *História e vida integrada* / Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte. 4.ed. São Paulo: Ática, 2009.

Projeto Araribá: história / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007.

² Sérgio Buarque relata que “se em algum lugar a agricultura foi tida em desprezo – dizia – é incontestavelmente em Portugal. E antes de mais nada, o que faz o nervo principal de uma nação é aqui uma debilidade extrema” (p.19).

³ CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Brasília: Estação Liberdade, 1996.

⁴ *O saber histórico na sala de aula* – organização de Circe Bittencourt – Professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

⁵ *O saber histórico na sala de aula* – organização de Circe Bittencourt – Professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

⁶ Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/13.shtml>. Acesso em 15 jun.2011.

⁷ Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

⁸ Projeto Araribá: história / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007, p.225.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ BITTENCOURT, Circe. “Livros Didáticos entre Textos e Imagens”. IN: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*, São Paulo, Contexto, 2002.