



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE HISTÓRIA

JOÃO FELIX DA SILVEIRA NETO

**APROPRIAÇÕES DA IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE
2015

JOÃO FELIX DA SILVEIRA NETO

**APROPRIAÇÕES DA IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Dra. Maria Lindaci
Gomes de Souza.

**CAMPINA GRANDE
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S587a Silveira Neto, João Felix da
Apropriações da imagem do negro no livro didático de história do ensino fundamental [manuscrito] / Joao Felix da Silveira Neto. - 2015.
49 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza, Departamento de História".

1. Livro Didático 2. Ensino de História 3. Imagem - Apropriação I. Título.

21. ed. CDD 371.32

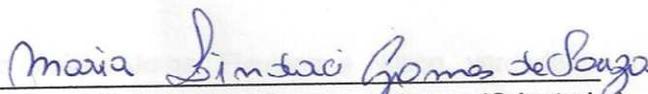
JOÃO FELIX DA SILVEIRA NETO

APROPRIAÇÕES DA IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

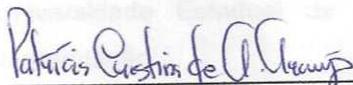
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciatura Plena em História.

Aprovada em: 14/04/2015

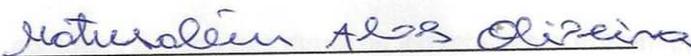
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Matusalém Alves Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, força de minha vida, inspiração para minha alma, que me concedeu superar todas as dificuldades que surgiram em meu caminho.

Agradeço aos meus pais, José Felix e Solange Galdino, pelo amor, incentivo e apoio, sempre batalhando para fazer o melhor por mim. Sou grato também a minha irmã Maria Beatriz pelo carinho e apoio de sempre e a todos da minha família.

A minha orientadora, Maria Lindaci Gomes de Souza, que com muita atenção e paciência me apoiou nesse trabalho, pelo suporte, correções e incentivo.

Aos professores Matusalém Alves e Patrícia Cristina pela disponibilidade em participar da banca examinadora.

Aos meus amigos Daniel Rafael e Roberta Araújo, colegas de curso, por estarem sempre presentes, me incentivando e ajudando, como também aos demais colegas pelos momentos que vivemos durante nossa trajetória acadêmica.

Aos meus amigos Jorge, Flaviano e Nilson, verdadeiros irmãos, que sempre me apoiaram, e a todos os demais amigos, os quais não citarei pelo nome, para não cometer a injustiça de esquecer algum.

Agradeço a Universidade Estadual da Paraíba, que me permitiu concretizar o sonho da graduação.

A todos os professores de curso e da fase escolar, por me proporcionarem excelentes aulas e fomentarem em mim ainda mais o amor ao conhecimento.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

“A imagem decalca-se em nosso pensamento como sombras, duplos, projeções, representações, mensagens, para sempre ou por um instante na memória, imediatamente ou em longo prazo, como se pensar fosse ver, e ver fosse também pensar, numa circularidade difícil de interromper. Há que se operar sobre a natureza histórica das imagens, buscando a sociedade que a produziu através do sjeito que a consumiu. Reside aí a possibilidade de se conhecer através das imagens.”

Ana Maria Mauad

RESUMO

A proposta de utilização de novas fontes para a pesquisa histórica apresentada pela Escola dos Annales possibilitou também a incorporação de novas linguagens para o ensino de História. Dentre elas destacamos a imagem como uma das formas de compreensão histórica bastante utilizada nos livros didáticos. É deveras importante discutirmos se as imagens apresentadas nestes livros, em especial as imagens que contêm representações dos negros, têm sido utilizadas da forma como a historiografia propõe ao incluí-las como fontes históricas. Sendo assim, nossa pesquisa tem por objetivo analisar as formas de apropriação das imagens onde os negros estão representados nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionamos alguns livros didáticos de História a partir do Guia do Livro Didático 2011, disponibilizado pelo PNLD. Assim, analisamos as formas de apropriação das imagens do negro dialogando com autores como Chartier, através dos conceitos de representação e apropriação, Circe Bittencourt que analisa as características do livro didático e a utilização crítica das imagens nele apresentadas, e Sandra Pesavento que discute a utilização das imagens pelos historiadores como testemunho de uma época.

Palavras-chave: Livro didático. Imagens. Apropriação.

ABSTRACT

The proposed use of new sources for historical research presented by the Annales school also allowed the incorporation of new languages for teaching history. Among them we highlight the image as a form of historical understanding widely used in textbooks. It is very important to discuss the images presented in these books, especially images containing representations of blacks, they have been used the way the historiography proposes to include them as historical sources. Therefore, our research aims to analyze the forms of appropriation of the images where blacks are represented in textbooks of elementary school history. We selected some textbooks of history from the Textbook Guide 2011, available at PNLD. Thus, we analyze the forms of appropriation of black images in dialogue with authors such as Chartier, through the concepts of representation and appropriation, Circe Bittencourt analyzing the characteristics of the textbook and the critical use of the pictures displayed on it, and Sandra Pesavento discussing the use images by historians as a witness of an era.

Keywords: Textbook. Images. Appropriation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Feitores castigando negros.....	32
Figura2 – Inspeção de negras novas recentemente desembarcadas da África.....	34
Figura 3 – Moenda de cana.....	35
Figura 4 – Processo de produção de cana de açúcar	36
Figura 5 – O jantar no Brasil	37
Figura 6 – Gravura sem data	39
Figura 7 – Loja da Rua do Valongo.....	41
Figura 8 – Engenho de cana – São Paulo.....	41
Figura 9 - Uma família brasileira.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	12
1.1- O livro didático: características e complexidade.....	12
1.2- O ensino de História no Brasil.....	17
CAPÍTULO II - A QUEBRA DO PARADIGMA HISTORIOGRÁFICO E AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	22
CAPÍTULO III - A IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALGUMAS APROPRIAÇÕES.....	29
3.1- A imagem do negro no livro didático como ilustração.....	33
3.2 – A imagem do negro no livro didático como texto a ser lido.....	36
3.3- A imagem do negro no livro didático como fonte histórica.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

O livro didático ocupa um lugar de destaque na prática escolar, auxiliando professores e alunos na medida em que apresenta o conteúdo a ser estudado e propõe métodos pedagógicos. O livro didático de História, por sua vez, tem passado por consideráveis mudanças nos últimos anos numa tentativa de uma aproximação entre o saber acadêmico e o escolar.

As transformações ocorridas no campo historiográfico durante o século XX e que incluem novos objetos de pesquisa histórica, novas fontes, novos personagens e novos métodos de escrita da história, tem exercido considerável influência na elaboração dos livros didáticos. Uma dessas mudanças é a utilização de imagens como fontes para a construção do conhecimento histórico.

Considerando que os livros didáticos de história trazem em suas páginas uma grande quantidade de imagens, é pertinente analisarmos se as imagens contidas nestes livros recebem o mesmo tratamento que a historiografia propõe. Nossa pesquisa se dedicará especificamente à imagem do negro no livro didático, analisando até que ponto as mudanças ocorridas contemplam essas imagens, se as mesmas são tratadas de forma crítica ou necessitam de análises mais aprofundadas e de outras formas de apropriação.

Sendo assim, temos por objetivo principal avaliar algumas formas de apropriação da imagem do negro no livro didático de história. Temos ainda o intuito de refletir sobre as imagens enquanto formas de representação de determinados períodos históricos. Como também perceber através da quebra do paradigma historiográfico a utilização de imagens como novas linguagens para o ensino de História.

No que diz respeito ao nosso caminhar teórico-metodológico dialogamos com os seguintes autores: Roger Chartier (2002), que propõe o conceito de representação enquanto uma tentativa de substituição do real e o conceito de apropriação como a forma de recepção de algo, lhe atribuindo novos sentidos e

interpretações; Sandra Pesavento, que discute a inserção da imagem no campo historiográfico como um documento que permite analisar como as pessoas representavam a si mesmas em determinadas épocas; Alberto Manguel, que propõe que as imagens podem ser lidas tal qual uma narrativa escrita e Circe Bittencourt, que analisa o livro didático enquanto um objeto cultural complexo, propondo uma forma crítica de utilização das imagens contidas nos livros didáticos de História.

Nossa metodologia é sustentada a partir da pesquisa de cunho bibliográfico, onde selecionamos livros didáticos de História do Ensino Fundamental que foram aprovados pela avaliação do MEC através do PNLD e disponibilizado para as escolas através do Guia do Livro Didático 2011. Em tais livros procuramos analisar as formas de apropriação da imagem do negro.

Nesse sentido o nosso trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, **“O livro didático e o ensino de História”**, aborda o livro didático enquanto objeto historicamente construído, analisando as suas principais características e as críticas que o mesmo recebe por parte de muitos pesquisadores, além de analisar a trajetória do ensino de História no Brasil.

O segundo capítulo, denominado, **“A quebra do paradigma historiográfico e as novas linguagens no ensino de História”** trata das mudanças ocorridas na forma como se escreve a História a partir da renovação proposta pela escola dos Annales, que rompe com o método anterior baseado no positivismo. As novas propostas dos Annales influenciam, por sua vez, o ensino de História que também pretende uma renovação através da utilização de novas linguagens.

O terceiro capítulo, intitulado **“A imagem do negro no livro didático de História: algumas apropriações”** dedica-se a refletir de que forma as imagens do negro são apropriadas pelos livros didáticos de História, analisando tais imagens como simples ilustrações, como textos a serem lidos e como fontes históricas. Também discute como professores e alunos podem ir além do proposto pelos livros didáticos, apropriando-se dessas imagens de forma crítica.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1- O livro didático: características e complexidade

O livro didático faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos sendo um dos instrumentos mais utilizados por professores e alunos em sala de aula. Em muitos casos, o livro didático é o único recurso disponível para os professores desprovidos de outros meios. Da mesma forma, é o único material impresso que muitos alunos têm acesso.

Considerando que o livro didático ocupa um lugar de destaque na prática docente, muitos pesquisadores têm se dedicado a analisá-lo. As conclusões que estes estudiosos têm chegado são diversas e, por vezes, antagônicas. Alguns o consideram muito importante, por se constituir um suporte didático que auxilia professores e alunos. Outros, por sua vez, entendem que ao invés de ajudar, o livro didático pode até atrapalhar o aprendizado e a reflexão crítica dos alunos, uma vez que esse objeto é visto como o propagador de ideologias e responsável por cristalizar certas visões e conceitos, impedindo a problematização dos mesmos.

Porém, se considerado instrumento útil ou visto com desconfiança,

Algo inegável nos dias atuais é a interdependência entre as disciplinas escolares, a prática do professor e os livros didáticos. Isso porque, por mais que os docentes invistam em materiais didáticos alternativos para construção de sua prática na sala de aula, os livros didáticos ainda são um guia para a mesma, assim como para a seleção de conteúdos. (MATOS 2012, p. 165, 166)

Os livros didáticos de História, mais especificamente, têm sido os mais analisados e criticados, desde o término da Segunda Guerra Mundial, tanto em um contexto nacional como internacional.

Tais livros são acusados principalmente de servirem à ideologia dominante, reproduzindo valores e inculcando nos alunos certas visões que favoreceriam a permanência do *status quo*. São também criticados por apresentarem uma visão tradicional da história, com um discurso autoritário, que se apresenta como a “verdade” inquestionável dos fatos históricos.

As críticas feitas aos livros didáticos de História chegam ao ponto de culpá-los por grande parte dos problemas relacionados ao ensino de História. Como discute Kazumi Munakata (1998, p. 271), no Brasil, nas décadas de 70 e 80 do século XX

Uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia.

Outras abordagens sobre o livro didático de História discutem também as diferenças e lacunas existentes entre a história produzida na academia e aquela apresentada em tais livros e os estereótipos que os mesmos continuam a reproduzir sobre determinados temas, grupos sociais e personagens históricos.

Em anos mais recentes os livros didáticos têm passado por diversas mudanças, tanto na sua elaboração e distribuição como em relação às possibilidades de utilização em sala de aula. Muitos livros didáticos atuais apresentam em seu conteúdo as mais recentes abordagens historiográficas, trazendo a proposta de desenvolver uma aprendizagem histórica mais crítica nos alunos que os utilizam.

Essas mudanças exigem dos pesquisadores novas análises sobre o livro didático de História. Ainda que os aspectos supracitados continuem sendo

importantes nas análises dos livros didáticos, deve-se evitar a concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, capaz de resolver todos os problemas relacionados ao ensino de História. Dessa forma, é importante considerar também que

O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade. (BITTENCOURT, 2009, p. 300, 301)

Circe Bittencourt propõe que o livro didático é um objeto complexo e de difícil definição. Essa dificuldade ocorre por ser o livro didático um objeto de “múltiplas facetas”, ou seja, são muitos os aspectos envolvidos em sua elaboração, sua trajetória até chegar em mãos de alunos e professores, além da utilização que estes farão desse material didático.

Partindo dessa premissa, entendemos que qualquer problematização do livro didático deve considerá-lo como um instrumento historicamente construído não devendo dissociá-lo dos aspectos políticos, econômicos, ideológicos e sociais que permeiam a sua produção, circulação e utilização.

Em 1985 foi criado através do Decreto 91.542, de 19/8/85 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a partir de então se tornou o responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o país. Portanto, para chegar à sala de aula os livros didáticos passam por várias etapas, desde a publicação do edital, inscrição das editoras, triagem e avaliação do material inscrito, disponibilização do Guia do livro didático que apresenta as obras aprovadas pelos critérios do MEC e orientam as escolas na escolha dos livros, seguindo-se a aquisição, produção pelas editoras do livro desejado, e distribuição dos mesmos nas escolas.

Tudo isso teve um grande impacto na produção nacional de livros didáticos, que se tornaram uma mercadoria, e que como qualquer mercadoria,

Sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (BITTENCOURT, 2002, p.71)

A partir da criação do PNLD o livro didático assumiu um caráter mercadológico, passando a ser elaborado, portanto, a partir das exigências de um mercado consumidor, cuja lógica perpassa os critérios estabelecidos pelo MEC. Dessa forma, não é apenas o autor do livro o responsável pelo produto final que chegará às escolas. O autor é apenas um elemento no processo de elaboração, produção e distribuição de livros, que envolve também diversos outros atores como editores e profissionais responsáveis por processos gráficos.

A demanda por livros didáticos que estejam dentro dos padrões de avaliação estabelecidos pelo MEC tornou esse objeto um produto bastante lucrativo, acirrando a competição entre as editoras desse segmento.

As próprias editoras reorganizaram o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias. Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc. (MUNAKATA, 1998, p. 275)

O livro didático também precisa ser entendido como um “suporte de conhecimentos escolares”, cabendo-lhe a função de sistematizar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Nesse sentido, ele adquire a importância de ser

o depositário dos saberes escolares, tornando-se imprescindível para o professor.

Assumindo tal importância, o livro didático precisa adequar-se às propostas curriculares nacionais. O papel do Estado em relação ao livro didático vê-se claramente nesse aspecto, pois é ele que direciona através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) os conteúdos a serem abordados nos livros didáticos, além de desenvolver mecanismos de avaliação para os mesmos.

O livro didático também é o responsável pela transposição do saber acadêmico para o escolar. Nesse sentido ele precisa ter uma linguagem adequada para o público ao qual se destina, podendo ocorrer simplificações de conceitos e discussões historiográficas que acabam tornando-o um instrumento limitado.

Além disso, o livro didático também é um suporte de métodos pedagógicos, na medida em que ele também traz propostas de avaliação do conteúdo apresentado, e em alguns casos como esse conteúdo pode ser trabalhado na sala de aula. Conforme Bittencourt (2009, p. 302), “essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar”.

O livro didático também precisa ser compreendido como um veículo de determinado sistema de valores (ou ideologia). Isso significa que os saberes apresentados no livro didático não são neutros, pelo contrário, têm uma intencionalidade. Os conteúdos selecionados para integrar os livros didáticos, os temas abordados e a linguagem utilizada são indicativos dos valores que aqueles envolvidos em sua produção, seja direta ou indiretamente, pretendem fomentar em determinado contexto histórico.

As relações que professores e alunos estabelecem com o livro didático são também um importante aspecto a ser considerado. Professores e alunos não são meros receptores passivos, pois podem estabelecer múltiplas relações com o livro didático, atribuindo-lhe novos sentidos, deslocando-o do seu uso tradicional.

1.2- O ensino de História no Brasil

A trajetória do ensino de História no Brasil desde os seus primórdios até os dias atuais é tensa e conflituosa, atendendo a interesses diversos nos diferentes momentos históricos. Não podemos falar da história como disciplina autônoma no Brasil antes do século XIX, não obstante, podemos observar os diversos nuances do conhecimento histórico inserido nos programas educacionais desde os primeiros momentos da colonização.

Durante o período colonial, a educação no Brasil esteve profundamente ligada à Igreja Católica, ficando o ensino a cargo da Companhia de Jesus. Os jesuítas tinham a missão de catequizar os indígenas, ensinando-lhes as primeiras letras, porém a educação destes parava por aqui, pois só tinham acesso a um nível maior de educação as elites que tinham o desejo de “adquirir a cultura europeia e assim diferenciavam-se dos nativos e dos negros. A estes reservava-se o trabalho manual, e à elite, o estudo das questões do espírito” (NEMI, 2009, p. 11). Desde o início, a educação no Brasil mostrou-se exclusivista, pois para os negros e os homens livres pobres, não havia lugar nas escolas.

Assim, o conhecimento histórico na colônia estava vinculado aos ideais de ensino dos jesuítas, em cujo eixo estavam o estudo da Gramática, Retórica, das Humanidades, Filosofia e Teologia, portanto, eram utilizados textos historiográficos de autores gregos e latinos. Nesse período, “a história não se constituía, pois como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”. (FONSECA, 2011, p. 39)

Após a independência a responsabilidade pela educação passou a ser uma incumbência do Estado. A preocupação com a educação no Império passou pela problemática da construção de uma identidade nacional, É nesse contexto que a História se constitui como disciplina escolar no Brasil, passando, a partir de então, a ter seus próprios objetivos, e métodos de ensino.

A História passou a ser a principal responsável pela construção de uma identidade nacional brasileira e a formação de uma memória oficial. Duas instituições tiveram um papel de suma importância para a consolidação dessas

propostas para o ensino de história, o Colégio Pedro II, criado em 1837 e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838.

O Colégio Pedro II, desde os anos iniciais instituiu o ensino de História nos seus programas curriculares, além de se tornar o modelo para as demais escolas do Império, impondo seu currículo às mesmas. Já o IHGB foi o responsável pela elaboração de uma história nacional e de sua difusão por meio da educação, principalmente através do ensino de história.

A proposta vencedora num concurso de monografias promovido pelo IHGB para escrever a história do Brasil foi a do alemão Karl Philipp Von Martius, onde este propôs que a história do Brasil seria construída através da mistura das três raças, branca, negra e indígena, claro, com predominância e enaltecimento do elemento branco.

Essa ideia passou a compor os currículos e produções didáticas do ensino de História a partir de então.

Em outras palavras, procurou-se garantir de maneira hegemônica a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa [...] o negro africano e as populações indígenas, compreendidos não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. (NADAI, 2009, p.29)

Influenciado pela abordagem histórica positivista, o ensino de História enfatizava os “grandes” nomes da história, os “heróis” construtores da nação, a quem coube a tarefa de conduzir os rumos e destinos do Brasil. Nessa forma de ensino, chamada tradicional, o conteúdo era ensinado através do método mnemônico, ou seja, o aluno deveria memorizar nomes, datas e “grandes” acontecimentos, sem discussões ou reflexões.

O ensino de História organizado a partir dessa perspectiva teórica é caracterizado por possuir uma periodização que não estimula a busca

autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos. [...] O ensino é marcado pela narrativa construída sobre exemplos a serem aprendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, os governantes principalmente. (AZEVEDO, STAMATTO, 2010, p. 710)

O estabelecimento da República não trouxe mudanças expressivas aos princípios norteadores do ensino de história, o objetivo do mesmo continuaria sendo a formação do “cidadão”, patriota e útil, dessa forma, aos interesses do Estado. E para reforçar ainda mais o sentimento patriótico foi criada na segunda década do século XX a disciplina “Instrução Moral e Cívica”.

A partir de 1964, o regime militar acentuou o papel da “Educação Moral e Cívica”, tornando-a obrigatória em todos os graus de ensino e também diluiu a história e a geografia, fundindo-as em uma nova disciplina, os Estudos Sociais. O ideal mantinha-se o mesmo, prezava-se uma história não crítica, linear, conduzida pelos grandes heróis, celebrados e cultuados, onde os demais indivíduos aparecem de forma passiva.

Na década de 1980, propostas para uma renovação no ensino de história começaram a surgir. Vários debates foram acontecendo no país sobre a história que deveria ser ensinada, valorizando-se a partir desse momento uma história mais crítica, onde o papel das massas passou a ser mais valorizado e as pessoas comuns passaram a ser também construtoras da história.

Embora não houvesse ainda um programa oficial que definisse as diretrizes para o ensino de história nesses moldes, alguns estados foram criando seus próprios programas e currículos, baseando-se principalmente no programa do estado de Minas Gerais.

Em Minas Gerais o programa para o ensino de história tinha fortes influências marxistas e termos e conceitos próprios do marxismo passaram a ser utilizados nas aulas de história como relações sociais, modos de produção, lutas de classe, etc.

Além da influencia marxista, também houve a influência da “Nova História” francesa. A partir de então, tornou-se comum falar em “Historia das mentalidades” e em “história do cotidiano”, sempre que a proposta de renovação era pensada.

A história antes centrada nos feitos dos heróis e dos administradores públicos passa a partir de então a ceder lugar para uma história ensinada preocupada com a compreensão da realidade social e histórica. (AZEVEDO, STAMATTO, 2010, p. 718)

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) trouxeram uma proposta para as bases do ensino de história que se deseja a partir do momento no país. Para o ensino fundamental os PCN's propõem trabalhar a história das relações sociais, da cultura e do trabalho e a história das representações e das relações de poder. Já para o ensino médio enfatiza-se a formação para o exercício da cidadania com a contribuição para a construção econômica do Brasil e o convívio com as diferentes manifestações sociais e culturais.

Ao ensino de história cabe o papel educativo, formativo, cultural e político; e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Desse modo, nos PCN's, fica evidente a preocupação de localizar no campo da história questões que remetam ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade, a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e da tolerância em relação ao diferente. (SILVA, FONSECA, 2007, p.61)

A trajetória do ensino de história demonstra, portanto, o caráter político que este sempre desempenhou na sociedade, servindo aos mais diversos interesses. Dessa forma, reconhecendo os limites das propostas de renovação do ensino de história em relação à prática docente, de forma que em muitos casos esta diverge consideravelmente daquela, não há dúvida de que o ensino

de história sempre atuou de forma a construir e moldar identidades e contribuir para a formação de indivíduos que fossem adequados à ordem social vigente.

Reconhecendo tal potencial, o ensino de história não pode ser tomado como reprodutor de discursos e ideologias, servindo apenas aos interesses de determinados grupos. Pelo contrário, deve ser um meio de fomentar a criticidade dos alunos, fazendo-os compreender que os mesmos também fazem parte da construção histórica da sociedade.

CAPÍTULO II

A QUEBRA DO PARADIGMA HISTORIOGRÁFICO E AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Lucien Febvre, um dos fundadores da Escola dos Annales, afirmou que “a História é filha do seu tempo”, trazendo à tona a questão da construção do saber historiográfico. Essa afirmação problematiza a questão da escrita e da construção da história ao longo dos anos. O que a história estuda? Quais são os sujeitos que a história analisa? Como ela constrói o conhecimento histórico? Múltiplas respostas são possíveis a essas perguntas visto que “a história não possui articulação natural”, e assim, “os historiadores em cada época, têm a liberdade de recortar a história a seu modo”. (VEYNE, 1998, p.28).

Ao longo do tempo, a história foi escrita de muitas formas, privilegiou determinados temas ao invés de outros e estabeleceu diferentes objetos de estudo.

O conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também é alterado ao longo do tempo. Nem sempre se fez a História do mesmo jeito e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.61)

No século XIX, a história passou a rejeitar o pensamento teleológico e a querer se desvencilhar da filosofia com a pretensão de se tornar “científica”. Na Alemanha um dos defensores dessa proposta foi L. Von Ranke. Surge então

uma aproximação da história com as ciências naturais e com o método “positivista”.

Ranke propunha que utilizando o método erudito de crítica das fontes, desenvolvido pelos franceses nos séculos XVI e XVII, o historiador poderia chegar à verdade sobre o passado, recuperar os eventos históricos, e escrever a história como, de fato, ela aconteceu.

A história “positivista”, como é geralmente chamada, tinha alguns pressupostos e estabelecia alguns métodos para que o pesquisador chegasse a obter o conhecimento verdadeiro do passado. Para tais historiadores os fatos históricos estavam presentes nos documentos, que falavam por si só.

Seria possível, portanto, chegar a um conhecimento objetivo do passado, narrar os fatos como eles aconteceram. A história seria, dessa forma, constituída apenas por eventos políticos, diplomáticos e religiosos e sua ênfase estava em datas e nomes de personagens famosos considerados condutores da história.

Conforme José Carlos Reis (2004, p.18) para os historiadores “positivistas”, “O passado, desvinculado do presente, era a ‘área do historiador’”, por isso ele deveria se distanciar o máximo do seu objeto de estudo e não deveria deixar que o presente influenciasse em sua pesquisa. O historiador deveria ser passivo, neutralizando-se diante do passado, não deveria problematizá-lo, julgá-lo ou criticá-lo, mas simplesmente apanhá-lo como ele estava no documento para não comprometer a suposta objetividade que se desejava obter.

Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante [...] o historiador deve se manter isento, imparcial, emocionalmente frio e não se deixar condicionar pelo seu ambiente sócio-político-cultural. (REIS, 2004, 18)

Despojando-se de sua subjetividade, o historiador seria capaz de obter um conhecimento objetivo, de dar conta do passado como ele aconteceu,

extraindo os fatos do documento, organizando-os e narrando-os de forma cronológica, sem qualquer reflexão teórica ou qualquer especulação nem interferência de sua subjetividade. Essa forma de entender a história predominou durante muito tempo nas salas de aula e ainda permeia a mentalidade de muitos professores e alunos.

No entanto, no início do século XX a história passa a receber a influência das ciências sociais e começa a dialogar com as mesmas.

Essa influencia das ciências sociais fez com que a história rompesse com uma longa tradição e se renovasse completamente. Renovar-se completamente não significa negar tudo que se fazia antes, mas submeter o que se fazia antes a um novo olhar, a novos problemas, a novos instrumentos, a novos fins. (REIS, 2004, p.66)

Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch fundam a revista "*Annales d'Histoire Economique et Sociale*" e, a partir de então, a Nova História passa a travar um embate com a historiografia tradicional, tanto pelo estabelecimento de uma nova forma de fazer história através de suas propostas inovadoras como também pela substituição da história tradicional nas instituições.

Com o surgimento da Escola dos Annales, surge também uma nova forma de se fazer História com novas propostas e novos métodos, uma História que procura romper com o pensamento tradicional, positivista e que deseja uma renovação.

Essa renovação historiográfica dos Annales propunha o abandono de uma História partidária, a serviço de poderes religiosos e políticos que servia apenas para legitimar o passado de uma nação, recusa-se a fazer uma História política que enfatiza os eventos e os "heróis" do passado.

A escola dos Annales passa a entender o fato histórico como uma construção do historiador e não como algo natural que aparece por si só nas fontes, que por sua vez, também serão reelaboradas. A partir de então, a História não deveria mais se submeter à tirania do documento escrito, pois,

A História pode ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las. Para isto, usará os documentos não só de arquivos, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais arqueológicos. (REIS, 2004, p.17)

Uma das propostas da *Nouvelle Histoire* era a “História-problema”. Com isso recusava-se o caráter tradicional da história como uma narração de fatos em sequencia cronológica e apresentava-se um novo método que admitia a impossibilidade do historiador neutralizar-se diante do seu objeto. Pelo contrário, o historiador deve mesmo escolher, selecionar formular hipóteses e possíveis respostas. Através da “história-problema” “o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente”. (REIS, 2004, p. 74)

Outra inovação trazida pela Escola dos Annales é que o fato histórico passa a ser visto como uma “construção”, reconhecendo assim, o papel da subjetividade e a impossibilidade de “resgatar” o passado de forma objetiva, por meio do documento que falaria por si só.

[...] não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador. Ao contrário do que acreditavam os positivistas, os fatos não falam por si só. Os fatos falam apenas quando os historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que devem vir à cena, assim como em que ordem e contexto. (TOMAZ, p.5)

A escola dos Annales alarga também o conceito de fonte histórica, possibilitando à História livrar-se da “tirania do documento escrito” e utilizar outros tipos de vestígios do passado como fontes históricas. Agora o historiador poderá buscar respostas para as questões de sua pesquisa recorrendo a poemas, quadros, estatísticas e materiais arqueológicos.

Amplia-se também o leque de temáticas para o historiador com a proposta de se fazer uma “história total”, ou “global”. Tudo é história, logo, não

deve o historiador deter-se apenas no aspecto político, mas também estudar todos os outros aspectos da sociedade, a saber, o econômico, o político, o social, o cultural, o artístico, o imaginário, as mentalidades, etc.

O objeto do conhecimento histórico também será problematizado pelos Annales. A diferença da história para as demais ciências sociais é que ela não pensa somente “o humano”, mas ela o pensa na “duração”, ou seja, a história estuda os homens no tempo.

A ênfase no evento dada pela história tradicional dá lugar a outras abordagens em uma nova concepção de tempo. Os historiadores dos Annales constroem, dessa forma, os conceitos de curta, média e longa duração. O tempo curto refere-se aos eventos, aos acontecimentos, às mudanças, já o tempo médio é o tempo das conjunturas, da economia, da política, e, por sua vez, o tempo longo refere-se às estruturas mentais, linguísticas e corporais, é o tempo das mentalidades, daquilo que é duradouro, que demora para modificar-se.

Outra marca da Nova História e que é considerado o seu “espírito” é a interdisciplinaridade. A história deveria realizar um diálogo constante com as outras ciências sociais, pois tinha um objeto comum com elas, o “homem social”. Assim, “para a análise desse objeto que lhes é comum, a história e ciências sociais trocariam serviços: conceitos, técnicas, dados, problemas, hipóteses.” (REIS, 2004, p.81)

Portanto, é inegável a contribuição da Escola dos Annales para a historiografia, pois a partir da renovação historiográfica trazida pela mesma,

“temas antes impensáveis para a historiografia como a sexualidade, as lágrimas, a loucura, e mesmo a feitiçaria e os cultos agrários passaram a fazer parte do universo dos historiadores”. (BERUTTI, MARQUES, 2009, p. 44).

Dessa forma, novos temas passam a ser objetos do estudo histórico, não somente a história política, mas também fenômenos econômicos, sociais e

mentais, estruturas linguísticas, corporais, cotidiano e a vida privada são abordados pela Nova História.

Essa revolução na produção do conhecimento histórico também passou a influenciar o ensino de História no país a partir da década de 80. O currículo escolar passou a ser repensado para a inclusão de novos temas e novas metodologias no ensino de História.

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais contribuem com a produção/difusão dos saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral -, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus, etc. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes de trabalho devem propiciar aos alunos e professores o acesso e a compreensão desse universo de linguagens. (FONSECA, S. 2003, p.164)

Assim, essa renovação trazida pela Escola dos Annales favoreceu uma abertura para a incorporação de novas linguagens no ensino de História. Além do livro didático, vários outros objetos se tornaram possíveis se serem utilizados nas aulas de História, como documentos escritos, filmes, músicas, imagens, etc.

O próprio livro didático pode ser utilizado como uma nova linguagem para o ensino de história. Uma forma de fazê-lo é através da utilização das imagens contidas no mesmo para discutir determinadas temáticas históricas de forma reflexiva e crítica.

Mesmo podendo utilizar outros recursos pedagógicos adequados às suas propostas, os professores não devem simplesmente abandonar o livro didático como algo obsoleto, pois podem aproveitar os recursos visuais que este dispõe para trazer reflexões pertinentes a temáticas relevantes para os alunos.

Ademais, considerando as distâncias, as dificuldades e as desigualdades existentes na prática pedagógica no nosso país, esse recurso pode demonstrar-se inovador, trazendo uma grande contribuição dentro das condições de trabalho, geralmente limitadas, experimentadas pelos docentes de História. Dessa forma, as imagens contidas nos livros didáticos de História, por vezes ignoradas, podem se tornar um importante recurso didático.

CAPÍTULO III

A IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALGUMAS APROPRIAÇÕES

Na contemporaneidade as imagens têm adquirido uma importância significativa, não só no contexto social urbano, como podemos observar através de outdoors, propagandas em paredes e panfletos, mas, sobretudo através dos meios de comunicação.

Nesse sentido estamos vivenciando novas formas de poluição no que diz respeito ao uso de imagens. Ainda assim, há um hiato muito grande no que diz respeito às formas de apropriação dessas imagens, do qual o livro didático não se constitui uma exceção.

As editoras têm procurado inserir um número cada vez maior de imagens nas páginas dos livros didáticos de história, como também têm procurado melhorar a qualidade dessas ilustrações.

Ao abrir o livro didático de história, o aluno atualmente se depara com uma grande quantidade de imagens. São reproduções de fotografias, gravuras, pinturas, dentre outros materiais iconográficos que aparecem em quase todas as páginas dos livros didáticos atuais.

Assim, é deveras importante que o docente esteja vigilante ao olhar lançado pelos discentes sobre as imagens, sob o risco de perder a oportunidade de realizar um valioso trabalho a partir destas representações. (STRÖHER, 2012, p. 48)

No entanto, a simples constatação de uma variedade de imagens nos livros didáticos não garante que as mesmas trarão alguma contribuição para o aprendizado e para o desenvolvimento de um senso histórico crítico por parte dos alunos. Ao mesmo tempo grande parte dos professores de história carece de preparo teórico-metodológico para utilizar as imagens em suas aulas.

Como analisa Pesavento (2003, p.48), “diante de um predomínio ou de uma tradição no uso de fontes escritas, mesmo sendo tão antigas quanto a presença do homem na terra, as imagens são ainda consideradas um campo relativamente novo no âmbito da História.” Esta autora também aponta para três funções das imagens: epistêmica, simbólica e estética. (Idem, p. 49)

A imagem possui uma função epistêmica porque dá a conhecer algo, sua função simbólica deve ser entendida na medida em que imagem nos dá acesso a um significado, e por sua vez, a função estética da imagem está na sua capacidade de produzir e sensações diversas.

No entanto, é pertinente observar que ao serem utilizadas como fontes históricas as imagens não devem ser tomadas como meras reproduções da realidade. As imagens são produzidas com uma intencionalidade, devendo o historiador tomá-las como testemunho de uma época, como uma representação que se coloca no lugar do passado, visando construir sentidos para o mesmo.

Tal como os discursos, as imagens têm o real como referente, não sendo a sua *mimesis*. As imagens podem, contudo, ser reconhecíveis ou estranhas, na medida em que se propõem reproduzir o real, de forma realista, a representá-lo de maneira cifrada ou simbólica, decompô-lo e transformá-lo, deformando-o. (Idem, p. 48)

Segundo Chartier (1991, p. 184), podemos entender a representação como uma “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”. Sendo assim, as imagens se colocam no lugar do real, que se propõem representar, tentando suprir a sua ausência.

Realizamos nosso recorte empírico a partir do Guia de Livros Didáticos-PNLD 2011(História) que disponibiliza resenhas sobre livros didáticos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Este Guia é uma das etapas do PNLD para a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas consiste na publicação de um onde as obras aprovadas pelo MEC são apresentadas em forma de resenha com o objetivo de auxiliar os docentes e as escolas na escolha dos livros que irão ser utilizados pelos mesmos.

Os livros escolhidos para análise foram: Novo História – Conceitos e Procedimentos, 7º ano (Ricardo Dreguer e Eliete Toledo – Saraiva Livres e Editores), Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano (Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues - Saraiva Livres e Editores) e Projeto Araribá História, 7º ano (Maria Raquel Apolinário – Editora Moderna).

Nossa proposta é analisar como as imagens do negro representadas no livro didático de História do Ensino Fundamental são passíveis de diferentes apropriações.

Conforme Chartier, apropriação é a forma como determinados objetos recebem sentidos historicamente construídos por aqueles que os recebem. Assim, a apropriação “postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção.” (CHARTIER, 2002, p. 136)

Analisar como determinadas representações são apropriadas é percorrer o caminho de “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 1991, p. 180)

Como exemplo, observemos a figura 1. A pintura do francês Jean Baptiste Debret apresenta negros escravizados recebendo castigos. A ideia da passividade dos negros está presente na obra, quando observamos que os mesmos estão representados sendo açoitados sem demonstrar reações. Da mesma forma, a coisificação dos negros, como “peças” na engrenagem do sistema escravista colonial é notória nessa imagem.

No entanto, outros usos e interpretações dessa imagem são possíveis, isto é, novas formas de apropriação. Em primeiro lugar pode-se questionar que se os negros estavam sendo castigados, eles certamente tiveram algum tipo de atitude que não estava de acordo com as normas do sistema escravista. Logo, eles não eram “coisas” ou sujeitos passivos. Observando os detalhes da imagem, percebemos em segundo plano, que o negro é castigado por outro negro e que outros personagens negros observam a cena. Essa constatação permite questionar a diversidade de papéis e o lugar que o negro ocupava na sociedade brasileira da época.

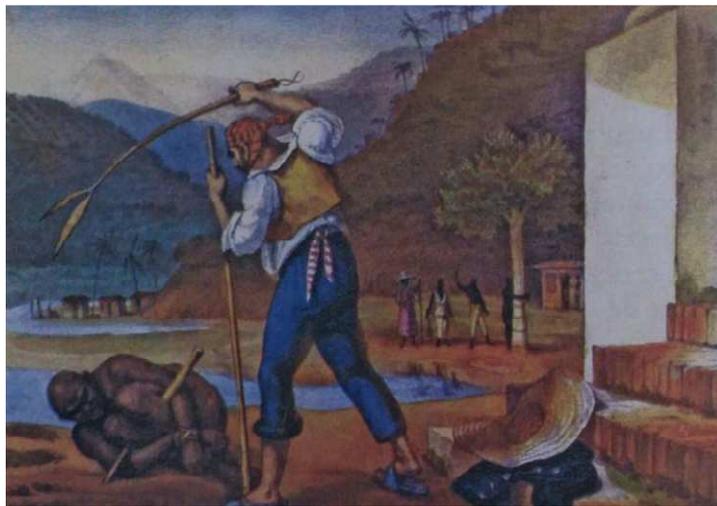


Figura 1- Feitores castigando Negros. Jean Baptiste Debret, década de 1830. Fundação Biblioteca nacional, Rio de Janeiro, RJ. p. 134 do livro Saber e Fazer História

Dessa forma, por mais que textos ou imagens tragam consigo significados e sentidos, esses objetos culturais podem ser apropriados de diferentes formas e a eles serem atribuídos outros sentidos à medida que relacionam em determinados contextos históricos.

Pensar desse modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes ou radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras

de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. (CHARTIER, 2002, p. 136)

A nossa análise se dará em três momentos. Em primeiro lugar analisaremos as imagens do negro nos livros referidos acima que são apresentadas como simples ilustrações ou resumos dos textos, em seguida, analisaremos as imagens como textos a serem lidos por seus receptores, e por fim discutiremos que as imagens podem ser tomadas como fontes históricas, problematizando-as como testemunho de uma época.

3.1- A imagem do negro no livro didático como ilustração

A princípio, a ideia que o aluno pode ter das imagens utilizadas nos livros didáticos é de que elas são simplesmente ilustrações do assunto de que trata o autor. A maior parte das imagens contidas nos livros analisados pode ser identificada dessa forma. O autor apresenta o assunto através de um texto escrito e insere uma imagem que exerce a função de ilustrar ou resumir o texto.

Ernest Lavissee, historiador francês, autor de várias obras didáticas destaca a importância das ilustrações nos livros de história afirmando que “as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história” (LAVISSEE apud BITTENCOURT, 2004, p.75).

As imagens do livro didático ao se relacionarem com o texto escrito assumem, portanto, um caráter exemplificativo e resumitivo, ou seja, a temática que está sendo abordada no texto escrito no livro didático agora é lida visualmente. As imagens, dessa forma, se tornam narradoras dessa temática, colaborando para a reafirmação do que foi dito pelo autor.

Ver as cenas históricas era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens no livro didático em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. (Idem, p. 75)

É assim, por exemplo, que a figura 2 aparece abaixo do texto que trata sobre a escravização de africanos. Embora a legenda da imagem traga informações importantes como o nome do artista que a produziu, o próprio nome da obra, o ano de produção e o local onde se encontra, a sua função na página onde está inserida é meramente exemplificar a escravidão africana, reforçando o que o texto escrito diz sobre o assunto.



Figura 2 – Inspeção de negras novas recentemente desembarcadas da África. Paul Harro-Harrim, século XIX. Acervo Instituto Moreira Sales, São Paulo. p. 199 do livro Novo História

Um detalhe interessante na ilustração acima é que sua legenda a descreve como uma “representação idealizada”, destacando que a imagem não apresenta a realidade, mas consiste em uma representação da mesma. No entanto o caráter ilustrativo e resumitivo permanece, uma vez que não existe qualquer problematização da imagem.

A figura 3 segue a mesma lógica de ilustrar o texto. Ela está inserida em uma descrição sobre o trabalho escravo nos engenhos, porém não traz questionamentos sobre o artista que a produziu nem sobre o contexto histórico de produção dessa obra, mas simplesmente é apresentada como se ela comprovasse a narrativa escrita.

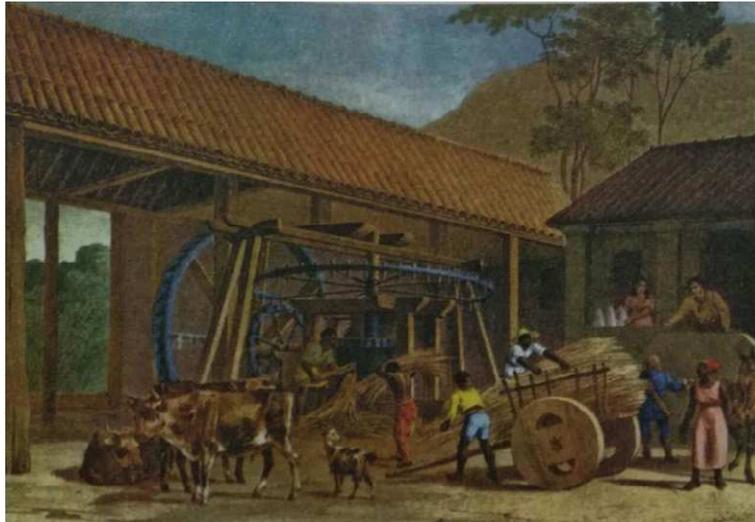


Figura 3 – Moenda de Cana. Rugendas, século XIX. p. 135 do livro Saber e Fazer História

Essas imagens que aparecem como resumo do texto escrito podem contribuir para permanência de estereótipos sobre o negro na medida em que o apresentam constantemente como sujeito do trabalho, sofrimento e luta.

Ao se fazer uso de imagens técnicas ou já produzidas, os conteúdos da História tornam-se reconhecidos também visualmente. As ilustrações passam a ser resumidoras das temáticas, na medida em que as encenam, narrando-as ou descrevendo-as. Em outras palavras, a narrativa visual colabora com a criação e identificação de tipos uniformes e estereótipos que representam os sujeitos ou personagens históricos. (VAZ; MENDONÇA; ALMEIDA, 2002, p. 55)

Na figura 4, o caráter meramente ilustrativo ainda é mais nítido uma vez a obra tem por finalidade representar o trabalho dos negros escravizados em um engenho, mas o texto a que está associada não trata dessa temática, mas sobre o poder e as tarefas do senhor de engenho.

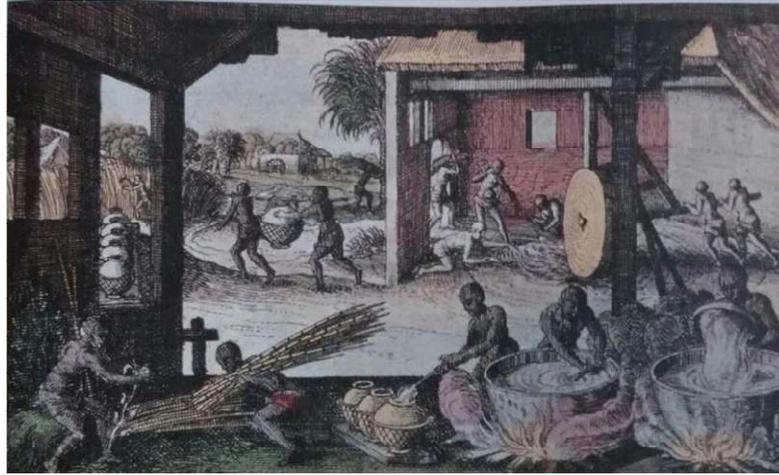


Figura 4- Processo de produção de cana de açúcar. Gravura de Franz Hogenberg, século XVI. Biblioteca nacional da Espanha, Madri. - p. 237 do livro Projeto Araribá História

Tomar as imagens do negro no livro didático como simples ilustrações, de forma acrítica, é considerá-las como verdades inquestionáveis, como um relato fiel do passado. Dessa forma, visões tradicionais da História tendem a permanecer e estereótipos serem reafirmados.

3.2 – A imagem do negro no livro didático como texto a ser lido

Segundo Albelto Manguel, as imagens podem ser lidas tal qual uma narrativa escrita. Por mais que localizemos a escrita e a imagem em diferentes categorias, por vezes elas se cruzam desfazendo uma distinção que pensávamos ser natural. A troca de sentidos e significados entre palavras e imagens faz parte do nosso cotidiano, pois conforme Manguel (2000, p. 21),

[...] A existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente [...] imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência.

Sendo assim, uma das formas de apropriação das imagens do negro no livro de didático por professores e alunos é tomá-las enquanto texto a ser lido. Explorar esse potencial das imagens pode contribuir na construção de um conhecimento histórico crítico, pois na medida em que docentes e discentes se propõem a dialogar e questionar as imagens apresentadas nos livros didáticos, certas visões de passado podem ser problematizadas e desconstruídas.

A figura 5 é um exemplo de uma imagem que pode ser utilizada como um texto a ser lido. O próprio livro onde ela está contida propõe que os alunos realizem um tipo de leitura sobre a mesma e tentem relacioná-la com uma das interpretações historiográficas sobre a escravidão, a saber, uma visão branda como a de Gilberto Freyre ou uma visão opressora como apresentada por Jacob Gorender.



Figura 5- O jantar no Brasil. Gravura de Debret de 1834-1839. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.p.220 do Livro Projeto Araribá História

Circe Bittencourt (2004, p.88) propõe que ao trabalhar com as imagens no livro didático o professor deve iniciar como uma “leitura interna” da imagem, separando-a do texto escrito, da legenda e da interpretação do professor. Assim, o aluno poderá realizar uma leitura geral da imagem, estabelecendo relações com outras imagens, com seu próprio conhecimento sobre o tema apresentado pela imagem, como também com suas próprias experiências.

Esses aspectos são importantes na “leitura” de uma imagem, pois conforme Manguel (2000, p. 28)

[...] O vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra [...] são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por uma amplo espectro de circunstancias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. Construimos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devanios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho.

O professor, como instigador do conhecimento, deve estar atento àquilo que os alunos podem ler nessas imagens, o seu conteúdo, seu tema, os personagens representados, as posturas, as ausências. A partir daí o conhecimento histórico pode ser construído de forma crítica, conceitos e conteúdos históricos cristalizados podem ser questionados e novas interpretações históricas apresentadas.

Outra imagem que destacamos nos livros analisados que pode ser tomada como uma possibilidade de leitura é a figura 6. Esta é descrita como uma “representação idealizada de escravos amontoados no convés de um navio negreiro que iria da África para a América”. Muitos aspectos podem ser destacados em uma leitura dessa gravura, como os semblantes dos negros representados, o fato de estarem sem roupas, a separação entre os homens e as mulheres, estas representadas ao fundo da gravura, as condições de higiene do navio que aparenta estar bem asseado, etc.

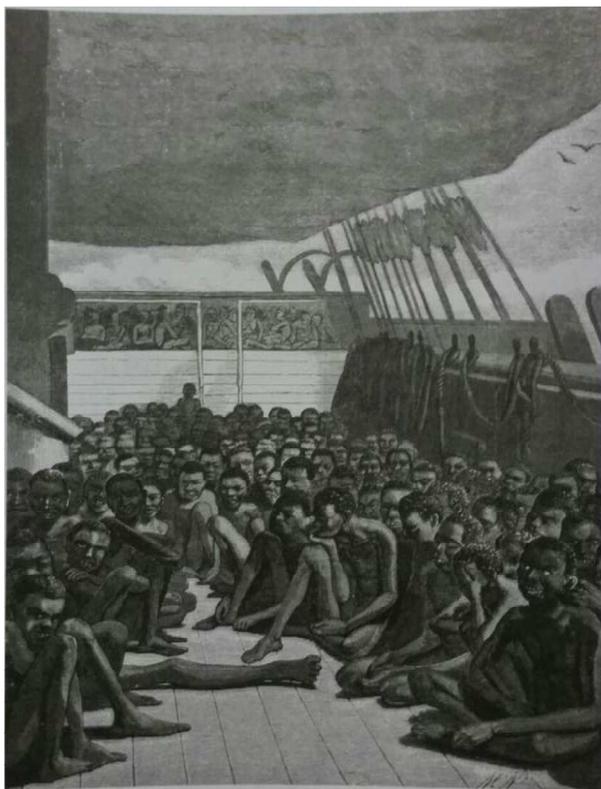


Figura 6 – Gravura sem data. Coleção particular. The Bridgeman art library, Keystone.p. 145 do livro Novo História

O professor precisa estar atento àquilo que os alunos observam na imagem e os movimentos de identificação e rejeição que os mesmos podem estabelecer a partir dessa leitura. A imagem possibilita a discussão de vários temas relacionados à História do Brasil, desde o tráfico de escravos, a condição de escravidão, além de relações entre a situação dos negros no país no passado e no presente.

A partir dessa imagem o conhecimento histórico pode ser problematizado e discussões pertinentes fomentadas. Em que medida o presente rompeu com o passado? Será que a situação atual dos negros no país apresenta continuidades com relação à situação vivenciada no passado? Os negros, que antes eram escravizados e submetidos a várias formas de violência, hodiernamente continuam sendo vítimas de preconceitos?

A leitura dessa imagem pode evocar questionamentos sobre a relação da escravidão com o um lugar subalterno que a maioria dos negros ocupa na

sociedade brasileira atual. Da senzala para a periferia, do tronco para as prisões, dos castigos para o grande número de negros mortos, o lugar que o negro ocupa na sociedade guardaria íntima relação com o passado escravocrata?

3.3- A imagem do negro no livro didático como fonte histórica

Outra forma de trabalhar as imagens do negro no livro didático é tomá-las como fontes históricas, situando-as dentro do seu contexto histórico de produção. Essa abordagem permite observar os vários aspectos que podem estar envolvidos na construção das imagens e também na utilização das mesmas como ilustrações no livro didático.

Apropriar-se da imagem enquanto fonte histórica é mudar o tipo de análise que se faz desse registro histórico. Ao invés de simplesmente tomar a imagem como um registro verdadeiro do passado, passa-se a tomá-la como testemunho da época em que foi produzida. Assim, a imagem tem mais a dizer sobre o contexto de sua produção do que sobre o período histórico que procura representar.

A partir desse momento, a imagem, enquanto registro de algo no tempo, é testemunho de época, mas testemunho também de si própria, tal como o texto literário, ou seja, cabe atingir o momento de sua feitura, e não a temporalidade do seu conteúdo ou tema. Em suma, ver como uma época se retrata ou retrata o passado, se for o caso, ou ver, na imagem, quais os valores e os sentimentos que se busca transmitir, quais os sonhos e fantasias de um tempo dado, ou quais os valores e as expectativas do social com relação aos atores. (PESAVENTO 2003, p.49, 50)

As figuras 7 e 8 são exemplos que podem ser utilizadas sob esta perspectiva. O livro didático onde estão inseridas as apresenta como documentos históricos e propõe uma atividade em que os alunos deveriam identificar os autores das obras e o período em que foram feitas, descrever o que chamou sua atenção nas imagens e em seguida escrever um texto

relacionando-as. Embora somente essas questões não sejam suficientes para tratar uma imagem como fonte histórica, pode ser o passo inicial para uma problematização mais aprofundada por parte do professor.



Figura 7 - Loja da Rua do Valongo. Debret, século XIX. Museu Castro Maya – IPHAN/Minc. p. 136 do livro Saber e Fazer História

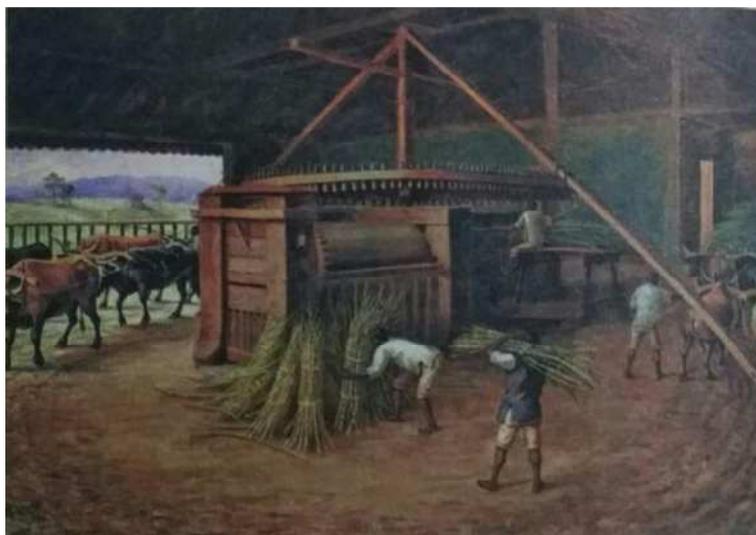


Figura 8 – Engenho de Cana-São Paulo. Aquarela por Hercule Florence, 1840. Museu paulista da USP, São Paulo, SP. p. 136 do livro Saber e Fazer História

A figura 7 é uma aquarela de Jean Baptiste Debret intitulada *Loja da rua do Valongo*, produzida em 1835. Debret chegou ao Brasil no início do século XIX e em suas obras procurou mostrar um Brasil civilizado, exaltando a

monarquia e enfatizando a convivência harmônica entre negros, indígenas e brancos, com ênfase no elemento branco como condutor da nação. Assim, deve-se problematizar tal imagem como produto desse contexto histórico e das concepções desse pintor, e não um suposto caráter realista da obra.

A figura 8 é uma aquarela intitulada *Engenho de cana- São Carlos*, pintada em 1840 pelo artista francês Hercule Florence.

Segundo Martine Joly (1996, p. 58), a imagem “sempre constitui uma mensagem para o outro”, por isso é importante questionar a finalidade para qual a imagem foi produzida, por quem e em que época e quais as relações que o autor buscou estabelecer o mundo.

Portanto, o professor deve desnaturalizar a imagem que salta aos olhos do receptor como uma reprodução exata da realidade histórica. A imagem, assim como qualquer outro documento histórico, não contém o passado em si mesmo, não apresenta os fatos históricos tal qual aconteceram, mas consiste em uma dentre tantas interpretações dos mesmos, e que possui a possibilidade de deslocá-los, transformá-los, inventá-los.

Segundo Pesavento (2003, p, 50),

Assim, a imagem tem, para o historiador, sem dúvida, um valor documental, de época, mas não tomado no seu sentido mimético. O que importa é ver como os homens se representavam, a si próprios e ao mundo, e quais os valores e conceitos que experimentavam e que queriam passar, de maneira direta ou subliminar, com o que se atinge a dimensão simbólica da representação.

A figura 9 também recebe destaque como documento a ser questionado pelo docente. Na legenda da ilustração o livro didático indica o título, autor e ano da obra, em qual acervo se encontra atualmente, além de alguns questionamentos iniciais, de onde o professor pode continuar o seu trabalho de utilizá-la como fonte histórica. Trata-se de uma gravura do inglês Henry Chamberlain, oficial da Artilharia Real Britânica, que vem ao Brasil em 1819

acompanhando seu pai, cônsul-geral da Inglaterra, incumbido de transações comerciais no país.



Figura 9 – Uma família brasileira. Henry Chamberlain, 1819. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. p. 232 do livro Projeto Araribá História

Chamberlain permanece no Rio de Janeiro até 1820, e nesse período dedica-se a representar, em desenhos e pinturas, diversos aspectos da vida cotidiana da cidade. Intitulada, *Uma família Brasileira* (1819), a gravura representada na figura 10 é um documento histórico que demonstra a visão que esse pintor inglês tinha da escravidão em seu contexto urbano.

Conforme Bittencourt (2004, p. 89), o próprio livro didático pode ser tomado como objeto histórico, devendo o professor articular as imagens ao livro como um todo, analisando o lugar da imagem na página, a sua relação com o texto, a sua diagramação. Além disso, o livro precisa ser discutido em seu próprio contexto histórico, observando quem é o autor, o período de produção, quem escolheu as imagens, se foi o autor, o editor ou outro profissional responsável pela iconografia da obra didática.

Portanto, a utilização das imagens como fontes históricas pode ser um recurso que facilitará a construção do conhecimento histórico e permitirá ao

aluno se constituir um leitor autônomo e crítico dos textos históricos apresentados a ele. Ao tratar as imagens dessa forma, o professor cria uma oportunidade valiosa de desenvolver nos alunos um senso questionador e investigador das mudanças e permanências na história e do papel que os diversos sujeitos ocupam na mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as formas de apropriação das imagens do negro no livro didático de História algumas mudanças podem ser percebidas. Novos olhares estão sendo lançados sobre essas imagens. Podemos notar certo questionamento, ainda que tímido, em relação a algumas delas que são apresentadas ao leitor como representações, problematizando a impressão de objetividade que podem causar ao primeiro olhar. Em alguns momentos as imagens são consideradas como fontes históricas, passíveis de serem interpretadas, criticadas e contrapostas a outras visões do mesmo acontecimento.

Por outro lado, percebemos que uma atitude tradicional permanece no trato dessas imagens. Na maioria dos casos as imagens ainda estão no livro como meras ilustrações. Imagens de obras de arte de artistas como Debret e Rugendas continuam a figurar nos livros didáticos, sem que sejam problematizadas e inseridas em seu próprio contexto de produção, podendo contribuir para a permanência de estereótipos e concepções de história que vem sendo desnaturalizadas por muitos historiadores.

Dessa forma, observamos que muitas lacunas ainda existem na utilização das imagens do negro. As problematizações são raras e as análises superficiais. Misturam-se atitudes inovadoras com usos tradicionais. A utilização de imagens como recurso didático carece, portanto, de aprofundamento e exige de professores e alunos diferentes formas de apropriação.

As imagens não podem ser tomadas como um simples recurso para atrair a atenção do aluno, inserido em um mundo onde há uma profusão de imagens. O professor deve contrapor o que apresenta a imagem com as diferentes visões que os historiadores têm do tema tratado, levando os alunos a desenvolverem um senso crítico e a questionar visões estereotipadas de personagens e acontecimentos históricos.

As imagens devem ser apresentadas como uma interpretação sobre o passado cuja intencionalidade esta apresentada na forma como foi produzida, como se apresenta este ou aquele personagem, dentre outros detalhes que não podem passar despercebidos pelo professor. Este também deverá analisar a imagem como documento histórico que reflete o período onde foi produzida e as concepções, valores e daqueles que a produziram.

Essas formas de apropriação são, com efeito, muito importantes, e podem enriquecer as aulas de história, ampliando o leque de possibilidades do conhecimento histórico. Visto que novos temas podem ser abordados e mesmo os tradicionais expostos a uma releitura, essas apropriações das imagens do negro no livro didático podem proporcionar aos alunos a desconstrução de conceitos cristalizados e possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a construção de seu próprio conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. In: História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. – Bauru, SP: Edusc, 2007.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (editora responsável). **Projeto Araribá: História**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, C.B.; STAMATTO, M. I. S. **Teoria historiográfica e prática pedagógica**: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. Antíteses, v.3 n.6, jul-dez 2010, p.703-728.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: ____O saber histórico na sala de aula. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BERUTTI, F.; MARQUES, A. **Quem são os sujeitos da História?** In: Ensinar e aprender história. –Belo Horizonte: RHJ, 2009.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 11, n.5, 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações.. Lisboa: Difel, 2002.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**: história geral e do Brasil, 7º ano. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Elitete. **Novo História**: conceitos e procedimentos, 7º ano. 2. ed. São Paulo: Atual, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Exaltar a pátria ou formar o cidadão**. In: História e ensino de História. - 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MARTINE, Joly. **Introdução á análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História**: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD. *Historiae*, Rio Grande, RS, v.3 n.3. p.165-184, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268/1945>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MAUAD, Ana Maria. **As imagens que educam e instruem**: uso e funções das ilustrações nos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, M.M.D.; STAMARRO, M.I.S. (org.) *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia Brasileira em perspectiva*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1998. (p.271-296)

NADAI, Elza. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”**. In: PINSKY, Jaime (autor e organizador). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

NEMI, A. L. L.; ESCANHUELA, D. L.; MARTINS, J. C. **O ensino da história na história da educação no Brasil**. In: *Ensino de História e experiências: o tempo vivido: volume único: livro do professor – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2009.*

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. **O surgimento da “Escola dos Annales” e o seu “programa”**. In: A Escola dos Annales – A inovação em História. SP: Paz e Terra, 2. Ed, 2004.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Tudo é história: O que ensinar no mundo multicultural?** In: Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História**. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634>> Acesso em: 30 mai. 2015.

TOMAZ, Paulo César. **Leitura e uso das fontes no ensino de História**. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss05_07.pdf> Acesso em: 05 jun. 2015.

VAZ, P. B.F.; MENDONÇA, R. F.; ALMEIDA, S. C. P. **Quem é quem nessa história?** Iconografia do livro didático. In: FRANÇA, Vera Regina (org.). Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver. - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.