



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -  
UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

**AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES**

**Warley da Costa**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência à obtenção do título de Mestre em  
Educação junto ao Programa de Pós-graduação  
em Educação/Mestrado da Universidade Federal  
do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO.**

**Rio de Janeiro  
Agosto / 2006**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES**

**Warley da Costa**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência à obtenção do título de Mestre em  
Educação junto ao Programa de Pós-graduação  
em Educação/Mestrado da Universidade Federal  
do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nailda Marinho da Costa Bonato**

**Rio de Janeiro  
Agosto / 2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES**

**Warley da Costa**

**Dissertação de Mestrado  
Aprovada pela Banca Examinadora:**

**Em, 31 /08/2006**

---

**Prof. Orientadora Nailda Marinho da Costa Bonato  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO**

---

**Prof. Ana Maria Ferreira Costa Monteiro  
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ**

---

**Prof. Maria Elena Viana Souza- UNIRIO  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

Ao Hugo e Tiago, filhos e parceiros desta e de tantas outras caminhadas.

## **AGRADECIMENTOS**

É bom saber que não estamos sós, mas rodeados de amigos que formam uma grande torcida. Aos que foram indispensáveis para que eu chegasse até aqui, meus agradecimentos.

À UNIRIO pela calorosa acolhida e pelo suporte indispensável para a realização desta dissertação.

À Nailda Bonato pela amizade e dedicação no trabalho de orientação, quando não foram poupados domingos, e feriados, disputados palmo a palmo com a pequena Sofia, pela interlocução nas leituras e pela sensibilidade do olhar sobre as imagens.

À Ana Maria Monteiro que se dispôs prontamente à leitura crítica do meu texto contribuindo para a elaboração da pesquisa e partilhando o prazer de ensinar História.

À Maria Elena Souza pelas contribuições valiosas para o meu trabalho contagiando com sua força militante o processo de criação da pesquisa.

Aos professores do curso de mestrado, em especial às professoras Ângela Martins e Dayse Hora, pela atenção.

Aos meus amigos da primeira turma do Mestrado em Educação da UNIRIO, Helena, Cristiane, Janaína, André, Isis, Edson, Julio, Sandra, Daniele, Marinete, Luciene, Sergio, Augusto e, em especial a Giovanna, amiga-confidente, por terem sido parceiros nesta jornada.

Aos jovens entrevistados pela disponibilidade, carinho e confiança com que me receberam.

À Maria José e Domicio (in memoriam) que na aridez do nordeste souberam com maestria semear ternura e sabedoria em nossos corações.

Aos meus irmãos e irmãs, Washington, Walter, Wanderley (in memoriam), Wellington, William, Vivi, Wanisse e Waninha pela confiança que sempre depositaram em mim.

Em especial às minhas irmãs Valéria, que entre dados e tabelas do IBGE, proporcionou-me uma boa conversa sobre as questões discutidas aqui; Wilma por me ensinar que Arte e História não andam sozinhas, são quase irmãs, acompanhando minha trajetória no mestrado, aguçou meu olhar para a Arte, a História e a vida e Zizi pelo incentivo inicial para que eu trilhasse este caminho fazendo-me acreditar que era capaz, por me transmitir momentos de confiança e tranquilidade, sempre pronta para a leitura atenta do meu texto.

Aos meus queridos sobrinhos que, apesar de reclamarem da minha ausência neste período me passaram energia positiva necessária para que eu prosseguisse.

Aos meninos do *Coisinha que não bebe*, pelos momentos de alegria e descontração nos dias mais difíceis da caminhada.

Ao meu amigo Charles pela ajuda no inglês e na correção do abstract.

Aos professores e amigos das Escolas Nilo Peçanha, Ernesto Faria e do Paief (Curso de Pedagogia para as séries iniciais-UNIRIO) pela força sempre presente no dia a dia do trabalho.

E, finalmente, ao Hugo e Tiago que nos últimos dois anos aprenderam a arte de cuidar e, no preparo de nossas refeições, temperaram com muito amor o nosso dia a dia.



Cena de Carnaval (Detalhe) - Debret.

*“As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com a qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões quem somos nós ou de onde nós viemos, mas muito mais com as questões quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.”*

Stuart Hall- *Quem precisa de identidade?*

## RESUMO

Este estudo, de abordagem sócio-histórica, investiga de que forma as imagens da escravidão reproduzidas em livros didáticos de História, utilizados na sexta série do ensino fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro, influenciaram a construção das representações e identidades sobre o negro no Brasil. Foram selecionados quatro livros didáticos para este estudo, a saber: *Os caminhos do homem*, de Adhemar Martins Marques, Flavio Costa Berutti e Ricardo Moura Faria; *História Martins*, de José Roberto Martins Ferreira; *História integrada*, de Cláudio Vicentino e *História: passado presente*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto. Optamos por entrevistar ex-alunos da Rede Municipal que utilizaram estes livros na década de 1990, pois partimos do pressuposto de que o livro didático constitui um recurso amplamente utilizado, tornando-se um forte referencial para aluno e professor. Observamos que as imagens da escravidão nos livros, de autoria de pintores europeus, retratam a vida dos cativos nos momentos de permanente sofrimento, reproduzindo cenas dramáticas como castigos corporais, fugas e torturas. Nesses livros, raramente encontramos imagens que retratem a cultura, as relações afetivas e familiares que certamente se estabeleceram na vivência cotidiana. Sendo assim, analisamos até que ponto o processo cognitivo de apreensão do conhecimento, tendo como referência as imagens da escravidão dos livros em questão, pôde reforçar a produção de representações pouco valorativas em relação ao negro, assim como influenciar a formação da identidade do aluno. Buscamos sustentação teórica em Stuart Hall, Roger Chartier, Sandra Pesavento, Peter Burke, Pierre Nora, Michael Polack, dentre outros.

Palavras-chave: Imagens da escravidão. Livro didático. Representações do negro. Identidades.

## ABSTRACT

This paper, of social-historical approach, analyzes the way slavery images reproduced in History schoolbooks used in the 6th grade of elementary teaching in Rede Municipal do Rio de Janeiro influenced the representation and identities of black people in Brazil. 4 (four) school books have been selected, which are: *Os caminhos do homem*, Adhemar Martins Marques, Flavio Costa Berutti and Ricardo Moura Faria; *História Martins*, José Roberto Martins Ferreira; *História integrada*, Cláudio Vicentino and *História: passado presente*, Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto. We opted to interview former students from the municipal teaching network that used these books during the 1990's, since we presumed that the schoolbook is a widely used resource and became the most powerful reference for the students and the teachers. We observed the slavery images on these books, produced by European painters, portraying the slave's life in moments of permanent suffering, reproducing dramatic scenes such as: corporal punishment, fleeing and tortures. On these books, rarely we find images that portrayed the culture, the affective or family relationships that certainly were established in their daily lives.

Hence, we analyse in what measure the cognitive process of knowledge apprehension, being the slavery images in the mentioned books our reference, could reinforce the production of shortly valuable representation about the black people, as well as its influence in the student's identity formation. For theoretical sustentation we mention Stuart Hall, Roger Chartier, Sandra Pesavento, Peter Burke, Pierre Nora, Michael Polack, among others.

Key-words: slavery's images. school book. black representations. Identities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Capa do livro <i>Os caminhos do homem</i> .....	13
Figura 2 Capa do livro <i>História Martins</i> .....	13
Figura 3 Capa do livro <i>História integrada</i> .....	14
Figura 4 Capa do livro <i>História: passado presente</i> .....	17
Figura 5 <i>Cena de carnaval</i> .....	31
Figura 6 <i>Queimação do Judas no sábado de Aleluia</i> .....	31
Figura 7 <i>O Cirurgião negro</i> .....	32
Figura 8 <i>Enterro de uma negra</i> .....	32
Figura 9 <i>Coleta para a manutenção da Igreja N.S.do Rosário</i> .....	33
Figura 10 <i>Negras no Rio de Janeiro</i> .....	33
Figura 11 <i>Jogo da capoeira</i> .....	34
Figura 12 <i>Coroação da rainha negra</i> .....	36
Figura 13 <i>Coroação do rei</i> .....	37
Figura 14 <i>Capoeiristas</i> .....	38
Figura 15 <i>Negros dançando</i> .....	38
Figura 16 <i>À mesa</i> .....	57
Figura 17 <i>Família de fazendeiro</i> .....	57
Figura 18 <i>Retorno de um funcionário a sua chácara</i> .....	58
Figura 19 <i>Trabalho nos centros</i> .....	58
Figura 20 <i>Trabalho em sapataria</i> .....	59
Figura 21 <i>Lavagem do ouro</i> .....	59
Figura 22 <i>Negros no porão do navio</i> .....	60
Figura 23 <i>Mercado de escravos</i> .....	60

Figura 24 <i>Negros no tronco</i> .....	60
Figura 25 <i>Feitores castigando negros</i> .....	61
Figura 26 <i>Castigo público na praça</i> .....	62
Figura 27 <i>Zumbi</i> .....	63
Figura 28 <i>Fuga</i> .....	64
Figura 29 <i>Capitão do Mato</i> .....	64
Figura 30 <i>Festa N.S. do Rosário</i> .....	65
Figura 31 <i>Batuque</i> .....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DAS BUSCAS, DOS ENCONTROS E DESENCONTROS NOS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
1. Da prática pedagógica às novas leituras .....	12
2. Os caminhos percorridos na pesquisa .....	15
3. Em busca do fio condutor .....	20
<b>CAPÍTULO I -IMAGENS DA ESCRAVIDÃO: O TEMPO DA PRODUÇÃO NO SÉCULO XIX .....</b>	<b>23</b>
1.1. Pintando uma nova nação .....	23
1.2. Da arte de olhar as imagens .....	24
1.3. O olhar dos pintores-viajantes .....	27
1.3.1. Jean Baptiste Debret .....	29
1.3.2. Johann Moritz Rugendas .....	33
1.3.3. Outros olhares .....	35
<b>CAPÍTULO II- AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS TEMPOS DE SUA REPRODUÇÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>40</b>
2.1. Ver para aprender: a importância das imagens no processo .....	41
2.2. Livro didático: um recurso comum na sala de aula .....	43
2.3. A escrita recente da escravidão .....	45
2.4. Imagens e textos da escravidão nos livros de ensino fundamental .....	50
2.5. As imagens da escravidão nos livros de história .....	54
2.5.1. Série trabalho e comércio de escravos: a alavanca da economia colonial .....	57
2.5.2. Série Castigo .....	60
2.5.3. Série resistência e festa: o dia a dia na colônia.....	62
<b>CAPÍTULO III-OLHARES SOBRE OLHARES: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DO NEGRO .....</b>	<b>63</b>
3.1. Olhares sobre livros e imagens .....	69
3.2. Ser negro no Brasil: representações nos discursos dos Sujeitos Coletivos .....	75
3.2.1. Representações e leituras do mundo .....	76
3.2.2. As representações nos DSCs .....	77
3.3. Identidades silenciadas .....	91
<b>UM FIO PUXA OUTROS FIOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS .....</b>	<b>111</b>

## **INTRODUÇÃO: DAS BUSCAS, DOS ENCONTROS E DESENCONTROS NOS CAMINHOS DA PESQUISA**

A pesquisa de dissertação tem como objetivo central investigar de que forma as imagens da escravidão reproduzidas em livros didáticos de História do ensino fundamental, adotados nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, influenciaram a construção das representações sobre as identidades negras por parte de alunos da Rede. Utilizando as imagens da escravidão africana como objeto de pesquisa, pretendemos aprofundar a discussão da importância do olhar dos alunos sobre essas figuras na produção de valores e representações acerca da etnia negra no Brasil, bem como sua influência na construção identitária dos mesmos. De abordagem sócio-histórica, a pesquisa enfocou a forma de apropriação e recepção dos alunos-leitores sobre os textos e imagens nos livros de História.

O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência no magistério como professora de História e do contato com novas abordagens historiográficas acerca da escravidão no Brasil, no curso de Especialização em História do Brasil na UFF (Universidade Federal Fluminense). O movimento reflexivo em relação à ação educativa e à produção acadêmica revelou-nos a necessidade de aprofundar questões até então superficialmente tratadas. O trabalho monográfico<sup>1</sup> desenvolvido ao final do curso foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta dissertação de Mestrado em Educação. A busca por respostas a alguns questionamentos e lacunas deixados por aquele estudo conduziu-nos à pesquisa cujos resultados ora apresentamos.

### **1. Da prática pedagógica às novas leituras**

A prática pedagógica exige do professor um constante aprimoramento em sua área de conhecimento. Essa busca muitas vezes leva-nos a refletir sobre o distanciamento entre o que se produz na universidade e o que se ensina em sala de aula. No nosso caso, o contato com novas abordagens sobre a escravidão instigou-nos a uma reflexão sobre o saber escolar e o conhecimento histórico. Os estudos sobre a família escrava e a relativa autonomia dos negros em cativeiro apresentados no curso de pós-graduação expressaram uma visão inovadora sobre a questão. Seus autores, Sheila Faria (1994), Sidney Chalhoub (1998), Hebe Mattos (1998), entre outros, renovaram no âmbito da História Social, apresentando novas interpretações

---

<sup>1</sup> COSTA, Warley da. *Abordagens da escravidão no livro didático*, Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em História do Brasil- UFF. Niterói: 1999. Banca de correção: Prof. Dr. Paulo Knauss e Prof. Dr<sup>a</sup> Sheila Faria de Castro.

acerca da escravidão no Brasil. Ao tentarmos transpor este saber para a sala de aula deparamos com alguma dificuldade em relação, principalmente, aos conteúdos dos livros didáticos disponíveis nas escolas. Constatamos que o discurso em sala de aula, construído a partir da leitura dos livros didáticos de história, não acompanhava os acalorados debates travados na universidade.

O interesse pelo tema escravidão e a convivência com grupos de alunos, em sua maioria afro-descendentes, originários de comunidades pobres, permitiram-nos observar e acreditar que eles não se reconheciam nem eram reconhecidos como pessoas que poderiam intervir em determinada realidade. O preconceito racial e social era um componente perceptível e se manifestava freqüentemente no dia a dia, nas relações entre os grupos, quer através de brincadeiras, ou por meio de disputas, e, principalmente, em momentos conflituosos; nos parecia que a memória de quase quatrocentos anos de escravidão permanecia acesa, consolidando valores culturais depreciativos em relação ao negro, colocando à prova a nossa democracia racial.<sup>2</sup> O pesado legado cultural do escravismo consolidou-se na memória coletiva através das representações do passado como conceitos e valores repassados de geração a geração, expressos por palavras, gestos, imagens e silêncios.

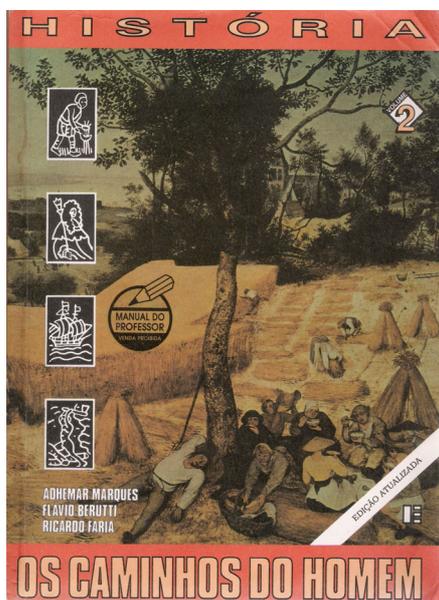


Fig. 1- Capa do Livro *Os caminhos do homem*, 1991.

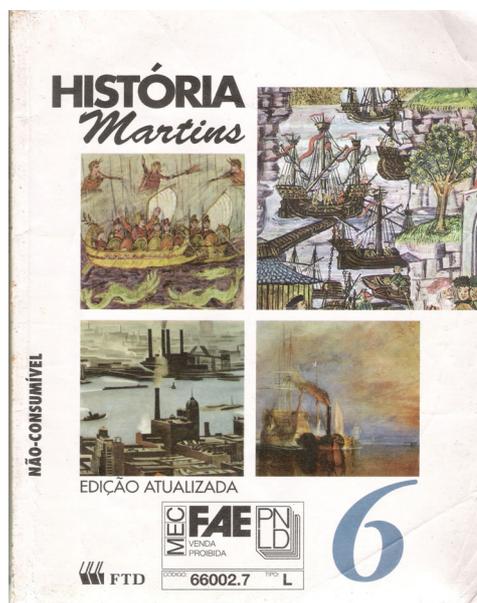


Fig. 2- Capa do livro *História Martins*, 1991.

<sup>2</sup> Termo utilizado por Gilberto Freyre em *Casa grande e senzala* e criticado pelos cientistas sociais nas décadas de 1960/70.

Na sala de aula, esse mecanismo se reproduziu tendo como aliado o livro didático, visto que era, e ainda é, um recurso amplamente utilizado.

A conjugação da teoria com as experiências vivenciadas na escola resultou na elaboração de uma pesquisa monográfica de final de curso, já referenciada, cujo tema foi a abordagem da escravidão nos livros didáticos de História (COSTA, 1999). À luz de um olhar crítico e norteados pelos referenciais teóricos sobre o tema em estudo, analisamos então a visão historiográfica de autores de livros de História do ensino fundamental.

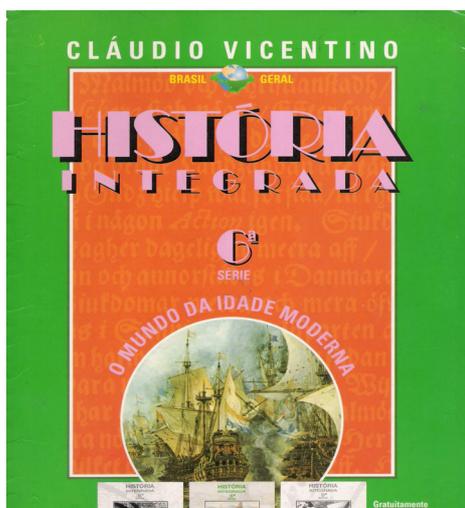


Fig. 3- Capa do livro *História integrada*, 1995.

Foram selecionados, na ocasião, três livros: *Os caminhos do homem*, de Adhemar Marques, da Editora Lê (fig.1); *História Martins*, de José Roberto Martins Ferreira, Editora FTD (fig. 2) e *História integrada*, de Cláudio Vicentino, da Editora Scipionne (fig. 3); todos da sexta série do Ensino Fundamental.

A escolha dos livros para a pesquisa monográfica veio a partir de levantamento realizado em escolas municipais do Rio de Janeiro nos anos 1990, constatando-se a utilização dessas três obras pelos professores de História em aproximadamente cinco escolas da Rede Municipal. Os livros estavam relacionados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático),<sup>3</sup> o que facilitou sua adoção pelos professores.

No decorrer do trabalho monográfico, verificamos que grande quantidade de imagens coloridas foi inserida no livro, tornando-o mais atraente. Constatamos que os textos e as imagens revelavam uma trajetória de vida sofrida e cruel dos negros em cativeiro. Finalizada a monografia, formulamos, então, a seguinte suposição: as imagens da escravidão contidas no livro didático configuram-se como um forte referencial para o educando e também contribuem para que, no processo cognitivo de apreensão do conhecimento, valores depreciativos acerca do negro sejam reforçados, influenciando a formação das identidades dos alunos.

A necessidade de validar ou não tal suposição nos impulsionou a elaborar novos projetos, buscando um possível caminho a trilhar, o mestrado.

<sup>3</sup> Este programa foi implementado pelo Governo Federal desde 1994, garantindo a distribuição gratuita de livros didáticos para alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas.

## 2. Os caminhos percorridos da pesquisa

Do projeto original, para a seleção no Programa de Pós-graduação, à preparação deste texto final de dissertação, muita coisa mudou: dúvidas, recortes, reuniões, leituras, congresso e reflexões.

*Saber histórico e construção de identidades*, projeto apresentado inicialmente, passou por sucessivas revisões e apresentou diversas versões, devido a sua amplitude, considerando os objetivos e os limites que o tempo impunha para uma dissertação de Mestrado.

A partir de freqüentes encontros com a orientação, fomos delimitando gradualmente nosso olhar e definindo um recorte para o trabalho: imagens da escravidão nos livros de História, rede de ensino a ser pesquisada, definição de série e de livros didáticos, perfil dos entrevistados, metodologia e referências teóricas. Durante o processo de reelaboração do projeto várias questões foram apontadas: a memória imagética reforça valores depreciativos, influenciando na construção identitária do aluno? De que forma essas imagens contribuem para a construção de uma representação sobre ser negro no Brasil?

O projeto foi aos poucos tomando corpo e consolidando-se. Ele se constituiu como ponto de partida, para fazer emergir novos conceitos e categorias, especialmente depois da pesquisa de campo. Com a defesa do projeto,<sup>4</sup> foi possível agregar novas contribuições que enriqueceram bastante a pesquisa. A participação nos cursos oferecidos pelo Programa e a discussão no grupo de Pesquisa<sup>5</sup> possibilitaram o conhecimento da produção científica nos últimos anos, o que nos levou a refletir sobre a relevância científica da nossa pesquisa.

Como desdobramento das discussões e aprendizagens, tivemos a oportunidade de produzir artigos<sup>6</sup> e textos para apresentação de trabalhos em seminários e congressos. A elaboração e apresentação desses textos nos eventos foram muito produtivas, na medida em que representaram um bom exercício de reflexão sobre nosso estudo.

Essa experiência nos ajudou a clarear os caminhos a perseguir, tanto pelos debates resultantes da exposição dos trabalhos como pelas contribuições advindas dela. As opiniões e indicações bibliográficas sugeridas pelo público enriqueceram nosso repertório.

---

<sup>4</sup> A defesa do projeto foi uma etapa anterior ao exame de qualificação. O projeto foi avaliado por banca composta pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nailda Bonato, orientadora, e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Viana Souza.

<sup>5</sup> O grupo coordenado pela Prof. Orientadora Nailda Bonato, de História da Educação, reúne-se semanalmente, agregando pesquisadores sob sua orientação, tanto da Graduação como do Mestrado.

<sup>6</sup> Artigo para *Acervo- Revista do Arquivo Nacional* v. 18, n. 01/02, jan./dez. 2005 .

O trajeto percorrido desde sua fase inicial consistiu em modelar e lapidar o objeto de estudo. Por isso, a questão metodológica precisou ser definida, assim como o arcabouço teórico que viria a permeá-la.

Seu desenvolvimento foi pautado em dois procedimentos metodológicos: pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. A relação entre esses dois eixos foi de grande valia, pois a análise do material coletado na pesquisa de campo possibilitou o aprofundamento de questões teóricas levantadas anteriormente, gerando também novas questões.

Como observamos em Maria Cecília Minayo:

(...) o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa. (1994, p.64)

Esse movimento permitiu-nos ampliar as possibilidades da pesquisa, uma vez que, ao dar voz aos sujeitos, mergulhamos em busca de novos referenciais ou recorremos aos já trabalhados, procurando dar uma maior consistência ao nosso estudo.

Como arcabouço teórico norteador, optamos por uma abordagem culturalista, que, como corrente historiográfica, se denomina a Nova História Cultural. Neste enfoque, temos como principal objeto as representações pensadas nas suas formas mais variadas, resultantes de “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 44). Buscamos, assim, nas leituras de Chartier, Pesavento e Lyn a argumentação necessária para balizar a pesquisa.

Para a pesquisa de campo foram entrevistados ex-alunos de Escolas Municipais do Rio de Janeiro, que utilizaram na década de 1990 os livros didáticos selecionados de História da sexta série do Ensino Fundamental, independentemente da escolaridade atual, sexo ou cor. Os três livros, em que foram reproduzidas imagens da escravidão africana, já tinham sido objeto de análise no trabalho monográfico. O contato com os entrevistados foi feito de forma pessoal, através da escola de origem ou da atual (ensino médio). Das dez entrevistas pensadas inicialmente, realizamos nove. Do público selecionado, quatro eram do sexo feminino e cinco do masculino. Não solicitamos que declarassem sua cor.

As entrevistas, de forma semi-estruturada, foram antecedidas por um primeiro contato informal, visando conhecer melhor esse ex-aluno. Foram compostas por perguntas direcionadas ao tema,<sup>7</sup> dando margem a que o informante se expressasse livremente, mas, ao

---

<sup>7</sup> cf. Apêndice A ao final do texto.

mesmo tempo, que pudesse sofrer intervenções do pesquisador, direcionando-o para os objetivos inicialmente propostos.

Apesar de organizarmos um roteiro norteador para as entrevistas, não houve intenção de segui-lo rigorosamente em todo o processo. As perguntas foram utilizadas de acordo com as exigências da entrevista, sendo algumas recorrentes em todas as ocasiões.

Resolvemos trabalhar com a relação imagem/entrevistado no processo de desenvolvimento da pesquisa de campo. As imagens foram apresentadas aos informantes durante o processo da entrevista, visando captar melhor seu olhar e suas percepções. A opção pelas imagens do livro didático como elemento motivador deu-se por considerá-lo um recurso pedagógico adotado amplamente em sala de aula, que, em geral, se constitui enquanto



Fig. 4- Capa do livro *História passado presente*, 1997.

referencial teórico para alunos e professores. Partimos das imagens de três livros que já haviam sido analisados na pesquisa de Monografia. Durante o desenvolvimento da pesquisa, mais um livro foi adicionado, *História, passado presente*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto (fig. 4). Neste processo percebemos a utilização deste livro por alguns ex-alunos contatados para a entrevista que cursaram o Ensino Fundamental na Rede Municipal na época em questão. Como as imagens reproduzidas nos outros livros se repetiam, e a abordagem do tema pelas autoras era muito semelhante também utilizado no mesmo período em várias escolas da

rede de ensino definida para a pesquisa, decidimos adicioná-lo.

Os recursos utilizados para a apresentação das imagens foram o computador e, apenas para um dos entrevistados, o papel cartão. O local da entrevista variou de acordo com as condições de cada um. A maioria delas (seis) realizou-se na casa da pesquisadora, uma na escola de ensino médio onde o entrevistado estudou e dois na sua própria casa. As entrevistas, previamente autorizadas, foram gravadas e transcritas, e para alguns entrevistados fizemos um retorno delas, aproveitando também para apurar novos dados.

As imagens funcionaram, sobretudo, como elementos mediadores entre pesquisador e entrevistados, estimulando-os a se expressarem. O contato com as gravuras foi um fator de motivação para o reavivar da memória e o despertar de sentimentos. A fala do entrevistado como fonte oral se constituiu num farto material para entender e analisar melhor, sob uma perspectiva sócio-histórica, os dados resultantes das entrevistas.

A pesquisa bibliográfica associada aos dados das entrevistas definiu o referencial teórico-metodológico do trabalho de dissertação.

Observamos que, ultimamente, historiadores têm ampliado consideravelmente o interesse em fazer uso de imagens como objeto de estudo ou “evidência” em seus trabalhos, ampliando as possibilidades metodológicas disponíveis. De acordo com Ciro Cardoso:

O historiador interessado em trabalhar com fontes iconográficas - seja que as encare como testemunhos de outros aspectos do social, seja como objeto específico de estudos históricos - pode contar, hoje, com uma gama bastante variada de enfoques e métodos disponíveis. (1990, p.15)

Nesse sentido, trabalhos como o de Peter Burke (2003) e Eduardo Paiva (2005) merecem destaque, pois, além de buscar resultados para a temática proposta, contribuíram para apontar caminhos quanto aos procedimentos metodológicos em relação ao uso desse tipo de material na área de História. No campo da História da Educação, os trabalhos de Stela Almeida (2002) e Maria Ciavatta (2002) acrescentaram bastante na construção de uma metodologia para o uso da imagem, seja como objeto, seja como fonte.

Neste trabalho, as imagens do livro didático foram objeto de estudo à medida que estudamos sua produção e reprodução na atualidade. Fizemos uma análise minuciosa das imagens da escravidão nos livros selecionados contextualizando sua fase de produção e, principalmente, sua reprodução nos livros de História, tal como apresentada nos dois capítulos iniciais desta dissertação.

O aprofundamento teórico de conceitos agregadores de informações, como representação, identidades, racismo, etnia, entre outros, foi de suma importância para dar maior consistência teórica à pesquisa. Seu entendimento permitiu a definição das categorias analisadas e sua articulação com as informações obtidas através das entrevistas. Constatamos que as imagens veiculadas nos livros didáticos estão estreitamente vinculadas ao olhar teórico de seus autores (ou editores) sobre o tema. Por isso, fez-se necessário o entendimento dos vieses historiográficos utilizados pelos autores dos livros de História para compreendermos o uso de tais imagens.

Uma vez coletados os dados, partimos para o cuidadoso tratamento dos mesmos, considerando que os caminhos a seguir para o desenvolvimento da dissertação foram permeados pela voz do público entrevistado, e que a *fala* dos entrevistados, como fonte, constituiu-se a base para uma reflexão teórica. Nesta etapa, buscamos a articulação entre a teoria e os dados da pesquisa de campo, pois a possibilidade de novas revelações poderia levar a uma reformulação dos conceitos já trabalhados.

Como instrumentos de estudo dos dados coletados, escolhemos trabalhar parcialmente com Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para duas questões referentes a representações formuladas pelos alunos. Estas questões foram as que se repetiram em todas as entrevistas e que, ao nosso olhar, representaram valores de todos do grupo. Essa metodologia, sugerida por Lefèvre e Lefèvre (2005), implica a produção de discursos-síntese, como proposta de organização de dados discursivos numa pesquisa qualitativa em que se trabalhe representações e que pretenda investigar opiniões, crenças e valores de determinados grupos sobre algum tema. Segundo Lefèvre e Lefèvre:

O sujeito coletivo se expressa, então, por meio de um discurso emitido no que se poderia chamar de “primeira pessoa (coletiva) do singular”. Trata-se de um “eu” sintático que, ao mesmo tempo que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que este “eu” fala pela/ou em nome de uma coletividade. Este discurso coletivo permite trazer à luz o sujeito coletivo. (2005, p.16)

Para o tratamento dos dados a partir da organização dos DSCs, aproveitamos as questões comuns que possibilitaram a produção de um discurso que expressasse o modo como as pessoas costumam pensar e trocar idéias. Para Lefèvre,

O DSC é, assim, uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário. (2005, p. 19)

A proposta consiste em analisar o material verbal coletado, extraído de cada um dos discursos idéias centrais e suas correspondentes expressões-chave. Reunindo as expressões-chave e as idéias centrais, elaboram-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular. Para uma dada questão, podemos produzir vários DSCs, agrupando as respostas semelhantes. No nosso caso, produzimos três discursos-síntese para cada questão colocada.<sup>8</sup>

Os demais dados foram aproveitados sob a forma de análise de conteúdos, sempre considerando as singularidades de cada um, visto que na pesquisa qualitativa não estamos preocupados em fixar leis para produzir generalizações e sim em mergulhar em profundidade dentro de um seletivo grupo para estudar o significado de determinados fenômenos.

Assim, em vez de se buscar validade e fidedignidade, deve-se enfatizar a especificidade da situação de pesquisa, isto é, a descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo pesquisador e de como procedeu em sua interpretação, permitindo uma visão caleidoscópica do fenômeno estudado. (FERREIRA 2000, p. 27)

---

<sup>8</sup> Cf. no cap. III e nos Apêndices o processo de construção dos DSCs reproduzidos na pesquisa.

Nesta perspectiva, entendemos que, apesar do público entrevistado representar uma pequena mostra dos leitores dos livros selecionados, e que cada um deles acumulou experiências singulares em suas vidas, os resultados desse estudo são significativos para demonstrar como as leituras da escravidão têm sido apropriadas por nossos alunos.

### **3. Em busca de um fio condutor**

Buscamos para o desenvolvimento do trabalho um *fio condutor*, organizando o texto em três tempos históricos, tendo como referência as imagens: o tempo da sua produção no século XIX, o tempo da sua reprodução nos livros de história na década de 1990 e, na atualidade, no tempo de sua recepção pelos alunos da escola pública.

No primeiro capítulo, abordamos a discussão sobre leitura visual na contemporaneidade, a importância da leitura das imagens e o processo de produção pelos artistas viajantes. Nas duas seções iniciais desta parte recorremos a autores como Woodford (1983), Leite (1993), Benjamin (1994), Peter Burke (2004) e Paiva (2002). Na última seção tivemos como referencial teórico leituras como Valéria Lima (2004), Felipe Alencastro e Tierno Monénembo (2001). Neste ponto, procuramos problematizar as representações elaboradas pelos artistas-viajantes que estiveram no Brasil no século XIX, dando destaque a Jean Baptiste Debret e Johan Moritz Rugendas, pois a maioria das obras imagéticas pesquisadas são de autoria desses pintores. O tempo da produção de outros artistas também foi apresentado na pesquisa. Por serem em sua maioria europeus, o olhar sobre o cotidiano na colônia foi carregado de valores deveras diversos dos homens que aqui viviam. Assim, contextualizar as condições históricas e sociais em que foram criadas tais obras é fundamental para o entendimento dessas criações.

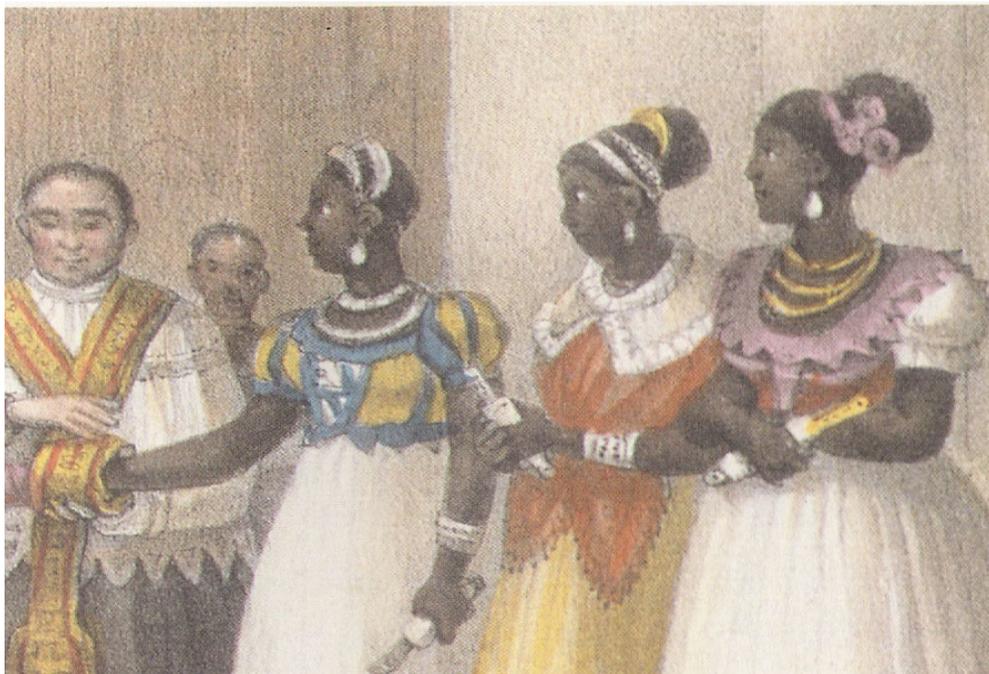
No segundo capítulo, tratamos do processo de reprodução das imagens no livro didático, focalizando as relações sociais em torno dele. Incluímos aí questões relativas a sua produção e uso. Abordamos também aspectos relacionados à visão historiográfica dos autores sobre o tema escravidão e, finalmente, a análise das imagens nos livros selecionados para a pesquisa. Os aspectos sobre o uso e a produção foram balizados pelas leituras de Circe Bittencourt (1997), Nicolas Davies (1991) e Décio Gatti (2001). A análise historiográfica partiu dos autores que supostamente influenciaram a escrita da história dos livros didáticos na década de 1990, como Caio Prado Junior (1948) e Fernando Novaes (1979); até os autores de produção mais recente sobre a história da escravidão, como João José Reis, Hebe Mattos, entre outros.

Por fim, no terceiro capítulo, tratamos da análise dos dados coletados através das entrevistas, fazendo o entrecruzamento das falas dos entrevistados com os conceitos de

representação, memória e identidade. Além de identificar conceitos como racismo, preconceito, etnia e outros, focalizamos também aspectos relativos à identidade afro-descendente e à produção de valores sobre a etnia negra em nossa sociedade a partir da escravidão. Foram fundamentais a leitura de Stuart Hall, Thomas Skidmore e Ricardo Franklin, Roger Chartier, Sandra Pesavento, entre outros.

Esperamos, assim, que os resultados transitórios da pesquisa contribuam para sugerir novas práticas pedagógicas, mais flexíveis e condizentes com as exigências do atual contexto social, e que possibilitem também a abertura de espaços de expressão para alunos e professores dentro da diversidade cultural brasileira. Acreditamos, ainda, que eles sirvam de estímulo para a ampliação de estudos no campo da História da Educação, abrindo espaços para novos trabalhos.

**CAPÍTULO I**  
**IMAGENS DA ESCRAVIDÃO: O TEMPO DA PRODUÇÃO NO SÉCULO**  
**XIX**



*Casamento de negros escravos de uma casa rica (Detalhe), Debret.*

*“Tá na cara, tá na veia, tá na  
cor  
Tá no som do tambor  
Tá na boca e no olho do amor  
Tá na cara, tá na veia, tá na cor  
Tá no som do tambor  
Tá na boca e no olho do amor”*

Gonzaguinha

## **1. IMAGENS DA ESCRAVIDÃO: O TEMPO DA PRODUÇÃO NO SÉCULO XIX**

Ao analisar as imagens produzidas no passado e lidas no presente por nossos entrevistados, foi necessário um mergulho no tempo para pensarmos este processo de produção. Entendemos que o texto imagético não traduz fielmente uma dada realidade, é uma representação do mundo conferida pelo autor e elaborada a partir de práticas e significados que os homens elegeram para si mesmos em determinado momento, em dado espaço. O olhar oblíquo do pintor-viajante frente ao que lhe é “estranho” na colônia portuguesa na América reflete valores de uma outra sociedade, além dos valores de seu próprio tempo. Assim como o autor da obra busca conferir sentidos para apresentar ao leitor uma dada realidade, devemos entender que nossa própria análise está condicionada ao olhar do presente, envolvendo diferentes redes de significações construídas ao longo do tempo.

Por entender que elas representam um importante meio no processo de aprendizagem, as elegemos para nosso estudo. As imagens da escravidão utilizadas nesta pesquisa não figuram só como recurso mediador entre pesquisador e entrevistado, mas também como objeto de estudo ao serem analisadas nos livros didáticos selecionados. Antes de analisar a importância das imagens como recurso pedagógico, e sua influência no processo de aprendizagem, buscamos a sua origem no contexto social em que foram produzidas. Ao investigarmos as imagens presentes nos livros, percebemos que a maioria delas é de artistas europeus do século XIX, por isso retomamos a conjuntura histórica da época para entender tal processo de produção.

### **1.1. Pintando uma nova nação**

No início do século XIX a colônia portuguesa na América passou por uma série de transformações resultantes, principalmente, da instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro em 1808.<sup>9</sup> Da posição de Colônia, o Brasil passou a Reino Unido, tornando-se o centro do Império Marítimo Português, superando em importância Lisboa, entregue às forças militares napoleônicas. A Abertura dos Portos às Nações Amigas possibilitou o crescimento das atividades comerciais iniciando um período de relativa autonomia econômica; as rápidas mudanças processadas foram irreversíveis para acelerar o processo de independência e, após o retorno da família real a Portugal em 1821, a antiga colônia nunca mais voltou a ser a mesma.

---

<sup>9</sup> A Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil com auxílio dos ingleses após a ocupação das tropas de Napoleão em Portugal.

Durante este período, a cidade do Rio de Janeiro, como sede do governo português, passou por grande efervescência política e cultural. Desde a primeira década do século, a cidade respirava cultura, com a inauguração de teatros e bibliotecas. Outra iniciativa tomada pela Corte foi a organização de missões artísticas e científicas com o intuito de divulgar para o “mundo” uma nova imagem do Reino. A fama de lugar exótico precisava ser desmistificada. O esforço para retratar as terras sob novo ângulo trouxe ao Brasil vários artistas estrangeiros, entre eles, Debret, acompanhando a Missão Artística Francesa.

Rugendas, outro importante pintor-viajante, esteve no Brasil recém-independente com a expedição do barão Georg-Heinrich Von Langsdorff, por curto período, mas produzindo imagens significativas. Priorizamos as gravuras destes pintores-viajantes sobre o cotidiano da sociedade brasileira, pois, além de serem importantes fontes de conhecimento histórico, são utilizadas até hoje nas edições dos livros didáticos do ensino fundamental, como nos livros selecionados para este estudo. Outros pintores-viajantes também retrataram o cotidiano da colônia-império e suas obras, figuram nos livros de História: Carlos Julião, Angelo Agostini e Harro-Harring, que, apesar da menor incidência, também mereceram destaque.

Ressaltamos a importância tanto da produção como da leitura das imagens. Compreendemos que o ato do fazer consiste em um processo de construção de sentidos e elaborações de projetos vinculados a temporalidades específicas. As imagens, ao serem lidas, são norteadas por diferentes esquemas interpretativos, possibilitando múltiplas elaborações.

## **1.2. Da arte de olhar as imagens**

A importância da imagem no ato de aprender é inquestionável. Para a produção de cada imagem, uma intenção do autor, para sua utilização, outro sentido (LEITE, 1993). A sua leitura proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências. Segundo John Berger “nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos” (apud LEITE, 1993, p. 31). Por isso, podemos dizer que nosso olhar sobre a imagem deve ir além do aparente ou “além de uma dimensão mais visível ou mais explícita dela.” (PAIVA, 2002, p.19). Neste sentido, é possível que uma gravura possa estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como mediadora a memória. O contato com a imagem conduz o leitor a selecionar lembranças comuns e significados realçados:

Se a memória é seletiva tanto quanto a historiografia o é, se lembranças e esquecimentos não se excluem, mas se complementam nas relações de conhecimento com o vivido individualmente ou coletivamente, as redes de sociabilidades nas quais nos inserimos,

como criadores e criaturas, igualmente interferem no jogo inconsciente do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido. (Reznick, 2003, p. 13 )

A memória induz o espectador a estabelecer uma rede de significações de acordo com experiências individuais, socializando valores e elaborando saberes e identidades coletivas.

Para Miriam Leite

Isso ocorre no caso de imagens de conjuntos de objetos, retratados de uma pessoa ou pequenos grupos, e mais se acentua a tendência quando a imagem é lida como documentação de um inter-relacionamento social, quando é preciso recriar uma realidade em função de um nível preponderante da experiência, da memória que organiza, desorganiza e reorganiza aquilo que o tempo, seu maior inimigo, vai destruindo. ( 1993, p. 36)

Imagens, fragmentos do todo, não podem ser percebidas desarticuladas do universo social em que estiveram inseridas quando produzidas. Ao mesmo tempo, falam por si e revelam aspectos isolados em seu contexto.

O conhecimento prévio do todo, da cultura ou de seu aspecto estudado, não pode ser negligenciado. Longe de ser um resultado de abstrações, a partir da imagem concreta, é a proposta que permite a leitura dos casos individuais. Estes, muitas vezes, são reflexos capilares do todo, que se exprimem em seus fragmentos. (LEITE, 1993, p. 44)

As múltiplas possibilidades de leitura e compreensão da imagem passam pelo crivo interpretativo do presente, adquirindo, a todo momento, novos significados. “A imagem, ela também (como outras fontes), ao ser lida *a posteriori* pelo historiador, pelo especialista ou pelo leigo é reconstruída a cada época.” (PAIVA, 2002, p. 20)

Em se tratando de uma representação do artista, o que para nós, hoje, é uma distorção da realidade, para o pintor, em outro tempo, pode ser o retrato da realidade. “As próprias distorções encontradas em antigas representações são evidência de pontos de vista passados ou ‘olhares’” (BURKE, 2004, p. 38)

Neste sentido, ao tratar dos modos de ver as pinturas, convém observar alguns aspectos fundamentais das sociedades e das culturas em que foram produzidas tais como a intenção de sua criação, o processo de construção e até mesmo as tecnologias empregadas. Sem deixar de considerar que “o nosso olhar é o olhar do presente em direção ao passado” (PAIVA, 2002, p.22 ), entendemos que essa leitura parte de inquietações e questionamentos do nosso tempo.

Elas foram produzidas para ilustrar determinado texto, para ornamentar determinada peça de arte (como os vasos ou sarcófagos), ou para registrar o presente vivido para a posteridade? O mosaico que ornamentava as igrejas no século VI, por exemplo, cumpria o

objetivo de informar aos fiéis as mensagens sagradas, pois a maioria da população não dominava o código verbal e a Igreja necessitava difundir seus ensinamentos. “Como explicou o papa Gregório Magno, ‘as pinturas podem fazer pelos analfabetos o que a escrita faz para os que sabem ler’”. (WOODFORD, 1983, p.8).

Outro aspecto importante para avaliar as imagens seria perceber até que ponto são realistas. Retratam ou não a realidade em que vivia seu criador? O pintor esteve presente ao *acontecimento* ou foi elaborada posteriormente? O cenário é natural ou foi criado? Na História do Brasil e do Mundo temos exemplos clássicos, como *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, produzida posteriormente ao acontecimento narrado.

Finalmente, não poderíamos estudar a imagem sem considerar sua própria construção, incluindo aí formas, padrões, cores e tecnologias empregadas. O desenvolvimento das técnicas nos proporcionou o uso da fotografia, do vídeo e do cinema como registros de memória, possibilitando a rapidez na difusão de imagens e informações através da mídia. A forma, as cores e as técnicas utilizadas podem indicar resquícios de determinada cultura. Nas pinturas nas cavernas, por exemplo, identificamos a limitação do número de cores e o tipo de tinta extraída da natureza (terra, marrom; urucum, vermelho), revelando as condições do *artista* na pré-história. Sendo assim, toda produção da imagem está associada às tecnologias desenvolvidas por diferentes culturas.

A partir do momento em que as técnicas de reprodução das imagens se aperfeiçoaram, sua publicização se acentuou. E “ao se tornarem públicas, as imagens são arrancadas das redes de relações conhecidas e enfrentam os esquemas interpretativos mais variados” (PAIVA, 2001, p.20). A intervenção de novos sujeitos na reprodução da obra modifica os contornos presentes no projeto inicial do pintor.

A técnica da litografia, difundida desde o século XVIII, contava com o engajamento de inúmeros profissionais que recebiam treinamento na técnica de impressão. Este processo possibilitou a produção em massa de imagens popularizando seu uso. Para Zenha:

(...) a “reprodutibilidade técnica” da imagem aplicada em grande escala numa economia de mercado alterou de forma substantiva as relações entre o autor, o artefato iconográfico, o público e o seu comerciante. (2002, p. 135)

Neste caso, o autor entregava ao litógrafo seu desenho, que muitas vezes podia complementá-lo com detalhes a seu modo. O acabamento realizado nas oficinas litográficas tinha por fim atender ao mercado a que se destinava, já que elas eram responsáveis, além da produção, pela comercialização das gravuras. Assim, por mais autêntico que possa parecer o produto final, a ele foram somados novos significados.

A riqueza de informações contidas num quadro, numa fotografia ou mesmo num filme incentivou o uso de imagens como fonte documental nas últimas décadas pelos historiadores. O uso da iconografia para o estudo da História como fonte foi aos poucos sendo transformada em objeto específico da História. Apesar do seu emprego metodológico como objeto de estudo ainda ser insuficiente, seu uso vem estimulando a produção de pesquisas renovadoras e a discussão sobre inovações metodológicas neste campo.

As imagens, concebidas como representações do passado, podem se constituir como ponto de partida para as pesquisas históricas. Como qualquer outra fonte, não devem ser interpretadas como “poço” da verdade, pois estão carregadas de subjetividades inerentes ao próprio processo de criação. “Em resumo, imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida (...) imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica.” (BURKE, 2004, p. 17)

Utilizada pelos historiadores, a iconografia também é um meio recorrente na sala de aula, especialmente pelos professores de História. Ao abordar a escravidão no Brasil, os livros didáticos não economizaram esses recursos.

### **1.3. O olhar dos pintores-viajantes**

As imagens analisadas nesta pesquisa foram impressas nos capítulos que tratam da escravidão africana nos livros didáticos pesquisados. Foram selecionadas pelos editores e/ou autores dos livros e são em sua maioria de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret, artistas do século XIX, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período. Essas obras representam um verdadeiro tesouro para a historiografia brasileira, na medida em que buscavam retratar cenas do cotidiano. De acordo com Gruzinski:

Essas obras são ainda mais preciosas porque constituem, até hoje, fonte insubstituível de informações sobre a paisagem e a vida cotidiana nos países da América Latina. Não apenas forjaram uma imagem da América, destinada ao público europeu do século XIX, como permanecem, para nós, um dos melhores meios de que dispomos para conhecer essas populações ou estudar seus ambientes natural e humano. (2001, p. 171)

Constituem-se enfim como importantes recursos para explicar fatos do passado, utilizadas como fonte histórica. Apesar de terem sido produzidas no século XIX, são reproduzidas amplamente até hoje.

A produção dessas obras ocorreu num cenário de intensa transformação e representam definitivamente o “nascimento da imagem de uma nação” (STRAUMANN, 2001, p.12). A

curiosidade em conhecer as terras americanas era comum desde o século XVI. A riqueza de sua fauna, sua população sempre atraíram os habitantes da Europa. Vários artistas viajantes já haviam estado aqui no século XVII, como os holandeses Frans Post e Albert Eckhoutj, ou ainda o francês Jean de Léry.

Entretanto, somente no início do século XIX artistas estrangeiros cruzaram a América visando saciar a curiosidade dos europeus. Os pintores, acompanhando as expedições científicas, atravessaram o continente para desvendar paisagens e tipos desconhecidos. Imbuídos do espírito científico da época iluminista, tentaram captar imagens que iam além das técnicas acadêmicas que tinham conhecido na Europa. através da sensibilidade que adquiriam ao olhar o novo. Nos termos de Gruzinski,

As imagens que os artistas europeus fizeram da América no século XIX são a expressão de um olhar ocidental e de um modo de fazer que aplica os estilos e as técnicas do velho continente. (2001, p. 178)

Refletem a visão de seus autores, que selecionaram as cenas de acordo com o sentido que queriam apresentar ao receptor. A criação das ilustrações tem um significado, um sentido que, além do espírito científico e da tendência pedagógica, envolvia a relação mercantil inerente a essas obras. “A fatura artística, as idéias do artista e o objetivo comercial aqui aparecem, é evidente, inextricavelmente mesclados” (ibidem, p.184); portanto, não podemos pensar num processo de criação ingênuo, sem pretensões.

Esses artistas formados no período em que as idéias revolucionárias sacudiam a França estiveram na América no momento da luta de emancipação das colônias ibero-americanas. Da Revolução Francesa herdaram o romantismo:

O gosto romântico e a irrupção das massas populares na cena histórica, a partir de 1789, tornavam os viajantes europeus mais receptivos aos indivíduos, aos homens e as mulheres que eles descobriam na América. (Gruzinski, 2001, 184)

O contato com o povo dos países recém-emancipados possibilitou um interesse pela diversidade dessas populações. “ (...) o processo de emancipação exigiu uma transformação do olhar” (Gruzinski, 2001, p. 184). A acuidade do olhar estaria voltada para as manifestações culturais nacionais e populares.

O Brasil, às portas de sua emancipação política, receberia os artistas viajantes que se incumbiriam de apresentar essa nova nação ao “mundo”.

### 1.3.1. Jean Baptiste Debret

Jean Baptiste Debret nasceu em Paris em 1768. Ainda adolescente frequentou o ateliê de pintura de Jacques Louis-David (1748-1825), seu primo, do qual sofreria grande influência artística. Estudou em Roma, seguindo seu primo, recebendo vários prêmios por suas obras. Ingressou na Academia Real de Pintura e Escultura da França em 1785. A partir de 1806 começou a dedicar-se a pinturas de Napoleão Bonaparte, que naquele momento estava no auge do poder. “Assistia-se, então, a um verdadeiro processo de fabricação de imagens, no qual os artistas gozavam de pouca ou nenhuma liberdade.” (LIMA, 2004, p.11) As pinturas encomendadas transformaram-se:

(...) em palcos de manifestações iconográficas cujo objetivo era informar a população a respeito das campanhas napoleônicas e exaltar a figura daquele que foi o grande general do exército francês, primeiro-cônsul e, por fim, imperador. (p. 12)

Essa experiência, somada à participação em Salões de Arte<sup>10</sup> onde expunha seus trabalhos, constituiu-se na bagagem acumulada até sua estada no Brasil. Debret chegou ao Brasil, convidado a integrar a Missão Artística Francesa, onde permaneceu até 1831.

A Missão Artística Francesa visava, organizar um grupo de artistas e mestres que pudessem implantar, no Rio de Janeiro, uma escola de artes e ofícios, a Academia Imperial de Belas-Artes. Esta iniciativa tinha um caráter não-oficial e ocorreu num momento de grandes mudanças, tanto para o Brasil como para a França. Após a queda de Napoleão Bonaparte (1814), com a monarquia restaurada, os Bourbons reassumiram o poder. As relações diplomáticas entre França e Portugal tendiam a se estreitar, principalmente diante da perspectiva de neutralizar a ascendência econômica inglesa sobre as colônias portuguesas. O Brasil, que já havia abandonado a condição de colônia, pois fora elevado a categoria de Reino Unido, despertava a atenção devido à iminência de sua emancipação.

Após a queda do império napoleônico, Debret, que outrora dedicara-se a retratar a imagem do imperador, perdeu prestígio junto à sociedade francesa, optando pelo exílio. A possibilidade de adesão à Missão Artística Francesa para o Brasil abriu boas perspectivas profissionais e pessoais para o pintor.

Apesar de todas as explicações para a vinda dos artistas franceses para o Brasil, eles foram bem recebidos pelo governo português aqui instalado. Segundo Lopes,

---

<sup>10</sup> O *Salum* eram reservados para exibição das obras dos membros da academia. Os artistas eram convocados por órgãos oficiais com o objetivo de consolidar um público de arte. No período napoleônico na França, Debret participou dos salões de 1806, 1808 e 1812. Estes Salões, além de serem palcos de manifestações artísticas, tornaram-se palcos de exaltação das campanhas napoleônicas.

(...) a vinda da Missão Francesa e a fundação da Academia teve como um dos seus objetivos a tentativa de reverter a imagem preconceituosa conferida ao artista brasileiro no contexto social da época. O artista plástico era visto com desprezo, pois seu trabalho de origem manual era associado às artes mecânicas que, por sua vez, eram destinadas aos escravos. (1996, p.12)

Com a inauguração da Academia Imperial de Belas-Artes, em 1816, o preconceito em relação aos pintores foi minimizado fazendo com que os artistas adquirissem, aos poucos, certo prestígio junto à elite brasileira, que passou a ver nessas manifestações artísticas a possibilidade de aproximação com a cultura européia, incluindo as artes na educação de seus filhos.

O período em que Debret viveu no Brasil (1816-1831) foi aquele em que o Brasil começou a se configurar como Estado Nacional, transição entre Colônia e Império. Era necessário construir uma nova imagem desse novo país. A preocupação em valorizar a nova nação afastando o estigma de país exótico, talvez tenha sido, segundo Lima, uma iniciativa do próprio pintor.

Debret particularizou a experiência histórica brasileira, desenvolvendo sobre ela um discurso que não se pode pretender completo, mas o resultado de um empreendimento pessoal movido pela intenção de elaborar, segundo ele, uma “biografia nacional”. Queria oferecer aos estrangeiros um panorama que extrapolasse a visão de um país exótico e interessante apenas do ponto de vista da história natural. (2004, p. 27)

O artista, além de compor a Academia de Artes, tinha a função de cenógrafo oficial da Corte, responsável por documentar importantes momentos da história da Casa de Bragança no Brasil. “Na verdade, Debret pertence a essa categoria de pintores acadêmicos cativados pela América que descobrem um interesse súbito pela sociedade que o cerca.” (GRUZINSKI, 2001,p.177). O seu testemunho visual, captando cenas através da sensibilidade de seu olhar, colecionou obras que se configurariam a performance do país recém-emancipado.

Mesmo com o olhar “enviesado” do europeu, Debret não deixou de reproduzir o negro e o índio na realidade brasileira, causando muitas vezes desconfiança entre as autoridades.

Ao seu olhar cuidadoso, não escapou nenhum detalhe: de ricos comerciantes a simples escravos, das famílias mais tradicionais às mais pobres. A rede de informações se estende também ao cardápio, às atividades econômicas, aos ritos, às festas, numa descrição minuciosa dos hábitos e costumes brasileiros.



Fig.5 – *Cena de carnaval*, Debret.  
STRAUMANN (2001)

Havia em seu trabalho a preocupação em retratar para o europeu a realidade brasileira. Em relação ao cotidiano dos negros, Debret reproduziu cenas de castigo, fugas, trabalho, mas também outras, como *Cena de carnaval* (Fig.5), *Queimação do Judas* (Fig.6), e *O cirurgião negro* (Fig.7, p. 21), *Enterro de uma negra* (Fig.8, p.21) *Coleta para a manutenção da festa de N.S. do Rosário* (fig.9, p. 22) que não aparecem nos livros didáticos de

História.

Influenciado por Jean-Louis David, seu primo, Debret formou-se na tradição do neoclássico francês, caracterizado por retratar a pintura heróica dos grandes acontecimentos. Este estilo artístico prezava pela precisão, seguindo regras de composição rigorosa, inspirados em modelos clássicos da Grécia antiga. Uma vez no Brasil, o artista deu continuidade ao seu trabalho na Europa, realizando várias atividades oficiais, como o monumento comemorativo pela aclamação de D. João VI e a tela de aclamação de D. Pedro I. Entretanto, como esclarece Naves:



Fig.6 – *Queimação do Judas*, Debret.  
STRAUMANN (2001)

A violência dispersa e difusa do cotidiano escravista do Rio de Janeiro pôs por terra os modelos com que Debret chegou ao Brasil, tornando-o o primeiro artista viajante a tentar encontrar a forma adequada de representar uma realidade totalmente diversa da que deixara na Europa. (2004. p.24)

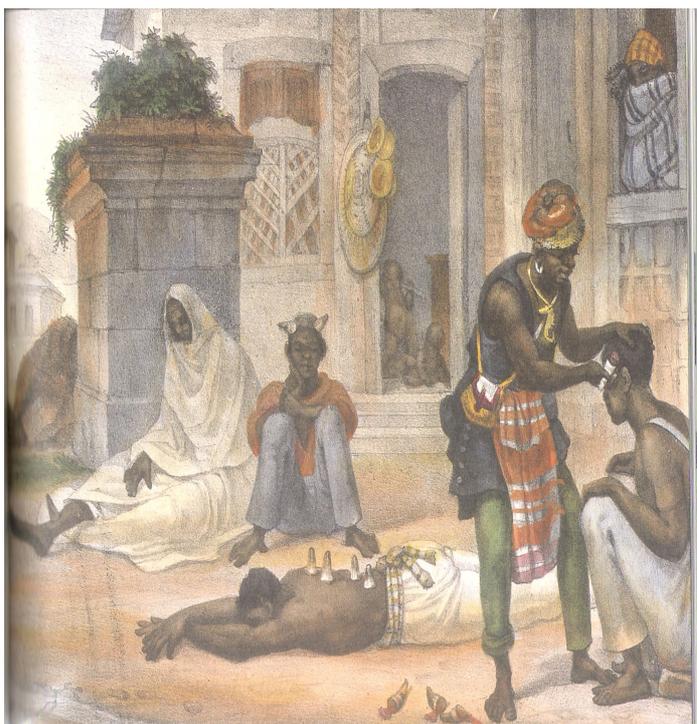


Fig.7- O Cirurgião negro, Debret. STRAUMANN (2001)

Percorrendo as ruas do Rio de Janeiro, observando hábitos e costumes, o artista valorizou cardápios, registrou as mulheres em diferentes classes sociais, anotou detalhes aparentemente insignificantes. Assim, Debret chegou a uma elaboração completamente oposta àquela que orientava sua produção francesa. O registro de ações e pessoas comuns reflete nas formas simples de suas composições o esforço para se aproximar de uma realidade distante de seus padrões artísticos anteriores.



Fig.8- Enterro de uma negra, Debret. STRAUMANN, (2001)

Debret justificava a veracidade de suas obras pelo fato do artista testemunhar o fato que está pintando. Trata-se do realismo-empírico, cujo princípio básico é a observação direta do pintor. Nas palavras de Lima:

A composição se dava por etapas e o produto final deveria ser a tradução mais perfeita desse trabalho minucioso. Nele reinariam o equilíbrio, a força e a pureza da arte pictórica. A arte teria, então, a oportunidade de expressar verdades inquestionáveis e eternas, valores

associados a uma moral regenerada e que espelhavam um novo sentido ético. (2004, p.18)



Fig.9- Coleta para a manutenção da Igreja N.S.do Rosário, Debret. STRAUMANN (2001)

Substituindo as ilustrações imaginadas que tinham por base os relatos dos cronistas no século XVIII, a observação *in locus* exigia uma maior acuidade do observador, trata-se de uma “revolução do olhar ocidental dirigido à América”(GRUZINSKI, 2001, p.184). Nesse sentido, o trabalho do pintor francês visa, neste momento, evidenciar para os seus leitores a veracidade da sociedade brasileira.

Temos em Debret um exemplo de como o próprio fazer artístico, de acordo com as experiências vivenciadas, pode estar transformando o olhar, apontando para múltiplas possibilidades de mudanças. Caso emblemático é a experiência de Debret, referenciada pela inspiração davidiana e sua experiência no Brasil.

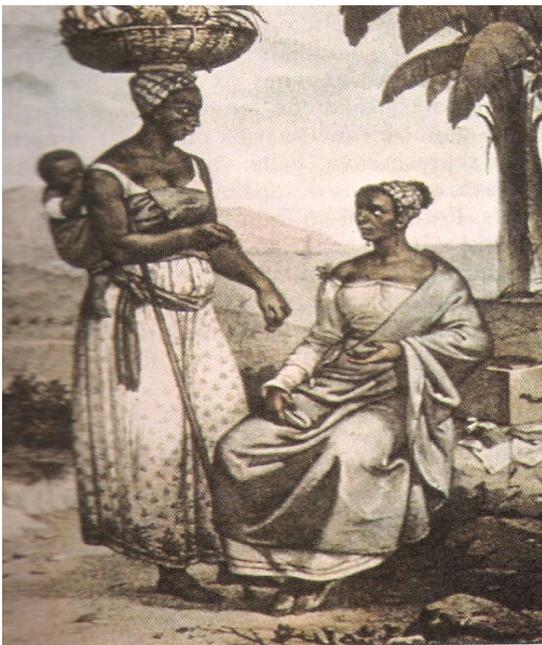


Fig.10- Negras no Rio de Janeiro, Rugendas. RUGENDAS (1979)

### 1.3.2. Johann Moritz Rugendas

Johann Moritz Rugendas, famoso pintor alemão, foi também responsável por criar uma imagem do país para o exterior. Desembarcou ainda muito jovem no Brasil, aos 23 anos, e foi contemporâneo de Debret. Ainda inexperiente profissionalmente e sem conhecimento do Brasil, participou da expedição científica do barão Georg-Heinrich Von Langsdorff. Rugendas separou-se da expedição por desentendimentos com Langsdorff, permanecendo no Brasil por um curto período

(1822-1825), retornando apenas no II Reinado, em 1845. Neste intervalo, percorreu grande parte da América Latina e do México. Sua obra *Viagem pitoresca através do Brasil* foi publicada, pela primeira vez, em 1835, criando uma imagem positiva do país para o Velho Mundo. Ela reuniu cem desenhos feitos por Rugendas em sua primeira viagem. As ilustrações foram acompanhadas por textos, demonstrando equilíbrio entre a acuidade da observação e a criatividade inerente a qualquer produção artística, como podemos observar em *Negras no Rio de Janeiro* (Fig. 10, p.22). Ao discorrer sobre diferentes aspectos da cultura brasileira, Rugendas revela em seu trabalho certa influência do cientificismo. Seu livro é subdividido em capítulos, que tratam das paisagens; tipos e costumes dos habitantes do Brasil, incluindo índios e negros.

Em seu texto ele descreve:

As diferenças de organização física são menos sensíveis. Os tupis e os Tapuias têm caracteres comuns muito pronunciados: eles têm a cor da raça mongólica da Ásia e seu crânio apresenta a mesma conformação. O que os distingue, principalmente, é o fato dos Tapuias terem membros mais robustos, estatura mais elevada e um aspecto, até certo ponto, mais humano. (1979, 102)

Apresenta os índios de diferentes nações (botocudos, machacaris, puris etc.) assim como negros de diferentes origens (negras benguelas, congos, cabinda, rebole, minas etc.) procurando descrever com precisão a natureza e os tipos brasileiros.

A influência de cientistas como Langsdorff e Humboldt sobre Rugendas é decisiva, despertando nele o gosto pelos costumes e a cultura desses povos. Como esclarece Gruzinsk:

Os artistas seguiam o caminho aberto por Alexandre von Humboldt, que considerava as festas cristãs, os fogos de artifício, as danças e as procissões que as acompanhavam uma fonte inesgotável de diversões para o povo indígena. (2001, 186)

Apesar da influência desses cientistas, tanto nas gravuras como nos textos, o romantismo predominou em suas obras, pelo menos nas que se referem à sociedade brasileira. Ao retratar o cotidiano, evidenciou a preocupação em atender o gosto do público a que se destinavam essas edições. “Rugendas esmerou-se em atender a um público ávido pelo pitoresco” (DIENER, 2004, p.15), permeando em seu trabalho o caráter romântico, sem se preocupar em suas composições em pintar um retrato fiel do Brasil como em sua obra *Jogo da*



Fig.11- *Jogo da Capoeira*, Rugendas. RUGENDAS (1979)

*capoeira* (Fig.11). O romantismo impresso em seu trabalho não impediu que suas obras se constituíssem em importantes fontes para o estudo da sociedade oitocentista. Sobre esse aspecto, Rubens Borba de Moraes, prefaciando a edição de *Viagem pitoresca* do artista, comenta:

De fato, o pouco que se conhece do grande artista, tem para o estudo de nossa terra um valor documental inigualável. Rugendas não era somente um artista hábil, possuía um sentido muito agudo do pitoresco, sabia escolher a cena curiosa e característica e a paisagem típica. São justamente famosas as pranchas retratando cenas da escravidão e tipos raciais de nossos escravos, documentos preciosos para o estudioso. Não menos apreciadas são as gravuras representando cenas de costumes regionais, compostas com mãos de mestre, cheias de um amor romântico, tão ao gosto do tempo, e tão cheias de encanto, hoje em dia.(1979, p.14)

Temos um artista que soube mesclar a curiosidade, própria do espírito científico, com a criatividade, indispensável ao fazer romântico; portanto a dosagem de romantismo impregnada em suas obras não destituiu o caráter documental de sua criação, tão importante para o resgate histórico da cultura e sociedade brasileiras.

O olhar europeu sobre os quadros dos artistas do século XIX certamente teve um papel importante na percepção que os habitantes do Velho Mundo construíram sobre o Novo Mundo. Atraídos pela riqueza visual que despertava a curiosidade sobre as novas nações da América, outros artistas também se aventuraram nesta tarefa. Além das obras dos pintores citados acima, visitamos também o contexto de criação de outros pintores, incluídos no *acervo artístico* dos livros de História pesquisados.

### **1.3.3- Outros olhares**

Embora com menos frequência do que os artistas tratados anteriormente, as obras de outros pintores-viajantes, que desde o século XVII se aventuraram na América, foram reproduzidas nos livros didáticos de ensino fundamental utilizados em nosso estudo, merecendo, por isso, destaque.

Assim, como os dois pintores já citados, outros artistas, aventureiros e cientistas fizeram várias incursões na colônia portuguesa, desde o início dos quinhentos. A curiosidade despertada pelas histórias que povoaram o imaginário dos habitantes do antigo continente acerca das novas terras descobertas precisava ser saciada. Hans Staden<sup>11</sup> e Jean de Lèry<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Hans Staden veio para o Brasil num navio português, em 1547, que naufragou no litoral fluminense. O alemão se refugiou no forte português de Bertioga, tendo sido capturado posteriormente por tupinambás. Ao retornar para a Europa, escreveu o livro *Viagens e aventuras no Brasil*, narrando suas aventuras.

foram os precursores deste movimento e já no século XVI divulgavam suas experiências pelas *terras brasilis*.

Outra importante leva de estrangeiros esteve no Nordeste ainda no século XVII acompanhando Maurício de Nassau.<sup>13</sup> Dentre eles, se destacaram Georg Marcgraf e Henry Post, que muito contribuíram para divulgar a imagem do Nordeste. Além da iconografia, dedicaram-se à cartografia da colônia.

Georg Marcgraf, geógrafo, astrônomo e botânico fez parte do “círculo de sábios” que acompanhou Nassau ao Brasil no século XVII. Este naturalista alemão foi responsável pela produção cartográfica, elaborando o mapa da costa brasileira. Marcgraf se interessou pela fauna, estudando mais de cem espécies de aves brasileiras, seu estudo serviu de referências para estudos posteriores. Retratou também paisagens do Nordeste açucareiro, o que se constituiu em importantes recursos para a pesquisa histórica.

Também integrando a comitiva de Nassau, Franz Post (1612-1680) procurou retratar o Brasil Holandês do século XVII. Aos 25 anos, aceitou um convite do então governante da Holanda Equatorial, João Maurício de Nassau, e se estabeleceu no Brasil de 1637 a 1644, documentando aspectos da nova terra em suas telas. Sua obra tem uma importância histórica, pois, num momento em que era dada maior ênfase à pintura de natureza religiosa, o pintor procurou dar uma versão poética e ao mesmo tempo fiel da região. Depois que voltou para a Holanda, continuou produzindo cenas que presenciara na América, ou de memória ou em cima de esboços que fizera quando aqui estivera.

Integrando a leva de viajantes que aqui estiveram no século XIX, o século “das luzes”, e que estão presentes em nosso estudo, temos também Carlos Julião, Henry Koster, Harro-Harring e Ângelo Agostini.

Apesar da pouca frequência com que as gravuras de Carlos Julião estão estampadas nos livros dessa pesquisa (apenas uma identificada, fig.12), julgamos de extremo interesse analisar seu processo de produção artística sobre o Brasil. Observamos que isso acontece praticamente no mesmo período em que recebemos Debret e Rugendas, ou seja, na fase de emancipação da colônia portuguesa na América.

---

<sup>12</sup> Jean de Lèry chegou ao Rio de Janeiro em 1557, acompanhando os franceses que tentaram implantar uma colônia na América, a França Antártica. Escreveu sobre o “novo” continente em *Viagem à terra do Brasil*.

<sup>13</sup> Os holandeses ocuparam o Nordeste brasileiro entre 1630-1654, sendo o território administrado por João Maurício de Nassau entre 1637-1644.. Ele ficou conhecido pelo grande estímulo à vida cultural a então colônia holandesa.



Fig.13- *Coroação do Rei*, Carlos Julião. Riscos Iluminados de Carlos Julião, [www.hemi.unirio.br](http://www.hemi.unirio.br)



Fig.12- *Coroação da rainha negra*, Carlos Julião. Riscos Iluminados de Carlos Julião, [www.hemi.unirio.br](http://www.hemi.unirio.br)

Ele nasceu em Turim, na Península Itálica no final do setecentos. Esteve no Brasil em missão militar entre 1812 e 1822, por isso teve acesso a várias regiões do país. Sua obra esteve voltada para reproduzir as mulheres negras em diferentes tipos de atividades. Paiva explica :

Seu interesse em retratar detalhadamente o cotidiano de escravos e libertos, principalmente as mulheres, fundava-se, no estranhamento. Isto é, baseava-se no fato de ver tantos entre eles e elas, com bastante autonomia, desfrutando de mobilidade, com possibilidade de ascensão econômica e social, com poder de compra notável, morando em sobrados e em boas casas térreas nas áreas urbanas das Minas Gerais, do Rio de Janeiro e da Bahia. (2002, p.56)

Assim como outros pintores, Julião retratou cenas importantes do cotidiano brasileiro. A riqueza de detalhes de seus registros revela o movimento das áreas mineradoras da colônia do século XIX e da província da Bahia, como retratado em *Coroação do rei* (Fig. 13). Infelizmente, suas obras que retratam a mobilidade das mulheres negras foram pouco divulgadas nos compêndios escolares em estudo.

As imagens de Henry Koster, inglês erradicado no Brasil no início dos oitocentos, registradas em suas *Viagens ao Nordeste do Brasil* (editada pela primeira vez em Londres, em 1816), revelaram com precisão e riqueza de detalhes suas narrativas acerca da paisagem dos usos e costumes no Nordeste açucareiro. Sua integração aos quadros sociais do Nordeste foi tamanha que se tornou proprietário de terras em Itamaracá, ficando conhecido como Henrique da Costa.

Outro artista europeu que, também com pouca frequência, tem suas “aguadas”<sup>14</sup> reproduzidas nos manuais didáticos é Paul Harro-Harring. Poeta, pintor e romancista, o artista

---

<sup>14</sup> Técnica de pintura que consiste em colorir um desenho a aquarela, guache etc. com a tinta muito diluída em água.

esteve no Brasil em 1840 (II Reinado). Revolucionário e defensor da liberdade, Harro-Harring veio retratar o Brasil a partir de uma nova perspectiva: documentar a realidade trágica da escravidão. Apesar da pretensão panfletária de suas obras, o pintor revelou paisagens do Rio de Janeiro; dança, festa e trabalho dos negros, criando um verdadeiro painel da escravidão na primeira metade do século XIX.(fig.14 e 15, p.27).

Finalizamos com o grupo de pintores estrangeiros do século XIX, com destaque para Ângelo Agostini (1843-1910), italiano, que firmou carreira e é considerado o primeiro cartunista no Brasil e criador das histórias em quadrinhos. Ele viveu no Brasil, nos finais do século XIX e início do XX. Presenciou assim grandes transformações sociais e políticas na sociedade brasileira, como o fim da Monarquia, a abolição da escravatura e o nascimento da República. Abolicionista inveterado, participou das edições de várias publicações como *O Mosquito*, *Revista Ilustrada* e *Vida Fluminense*, tanto com desenhos quanto com textos, incluindo representações satíricas do imperador.

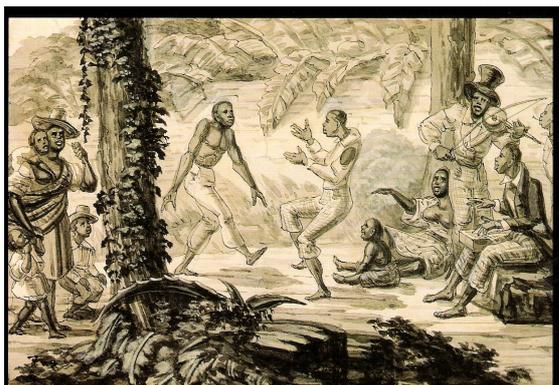


Fig.14-*Capoeiristas*, Paul Harro-Harring.  
www. brasilcapoeira.ch

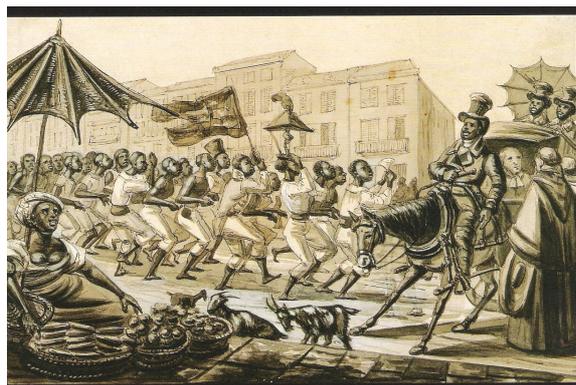


Fig. 15- *Negros dançando*, Paul Harro-Harring.  
www. brasilcapoeira.ch

Temos ainda, em nosso estudo, a presença de três pintores brasileiros que, assim como Agostini, viveram nos finais do século XIX e início do XX. São eles o baiano Rodolfo Amoedo (1857-1941), o paulista Benedito Calixto (1853-1927) e o niteroiense Antonio Parreiras (1860-1937).

Eles estudaram em Paris, recebendo influência da cultura européia, emprestando o traço neoclássico dos artistas franceses. O pintor baiano estudou no Liceu de Artes e Ofícios, sendo aluno de Victor Meirelles.

Benedito Calixto teve também sua formação artística em Paris, mas retornando a São Paulo revelou-se um grande documentarista, compondo cenas da história do Brasil como *A fundação de São Vicente*. Nos últimos anos de vida, foi duramente criticado, inclusive por Vitor Meirelles, por receber um número grande de encomendas, mercantilizando sua criação.

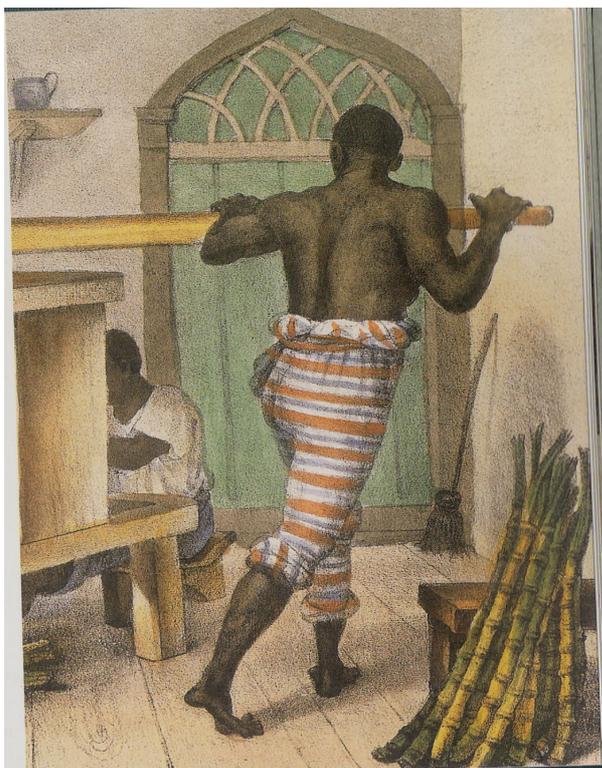
Antonio Parreiras viveu muito tempo fora do Brasil, estudou na Itália, e manteve um ateliê em Paris. Foi paisagista, animalista, dedicou-se a pintar o nu e, finalmente, cenas históricas.

Temos ainda que referendar a presença de uma gravura de Adriano Sousa Lopes (1879-1944). Este pintor, ao contrário dos outros, não faz parte do grupo de estrangeiros citados acima, não esteve no Brasil nem retratou suas cenas. A imagem reproduzida nos livros didáticos refere-se ao tráfico africano. Este português, com formação na Academia de Belas-Artes de Lisboa, esteve no auge de sua carreira no século XX, realizando trabalhos nas trincheiras da Grande Guerra. Trabalhou também em decorações históricas, evocando terras dos descobrimentos marítimos.

As imagens da escravidão em estudo têm um significado para as sociedades e as culturas em que foram produzidas, mas, ao se tornarem públicas e conhecidas, são submetidas a esquemas interpretativos diversos. Ao serem apropriadas e reproduzidas, inserem-se em novas redes de significações. Neste sentido, entendemos que a impressão destas figuras nos livros de História não cumpre apenas o objetivo de explicar o texto. Revelam as tendências e interpretações de quem as selecionou, propagando idéias e valores que podem estar implícitos em pequenos detalhes das pinturas e do texto. Sua reprodução implica as relações sociais que envolvem tanto o uso do livro didático como a intenção de quem as selecionou. Analisar as imagens da escravidão sob essa perspectiva é o propósito do capítulo que desenvolvemos a seguir.

## CAPÍTULO II

### AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS TEMPOS DE SUA REPRODUÇÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL



*Pequena moenda de cana portátil (Detalhe), Debret*

Tá no suor e no sangue  
Que a gente ainda derrama  
Axé, Brasil  
África  
Tá na dança da gente, a gente vê  
Não sabe ou não quer saber  
Tá na cara da gente, a gente vê

Gonzaguinha

## **2. AS IMAGENS DA ESCRAVIDÃO NOS TEMPOS DE SUA REPRODUÇÃO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

As imagens da escravidão selecionadas para esta pesquisa foram produzidas pelos pintores do século XIX e reproduzidas nos livros didáticos de História. No passado tiveram um propósito. Ao serem divulgadas posteriormente ganharam nova dimensão, de acordo com o uso que se pretendia fazer delas. No caso dos compêndios escolares, tornaram-se conhecidas contribuindo para a formação de diferentes gerações de estudantes. Utilizadas em geral no sentido de ilustrar o texto, elas são recorrentes e numerosas nos livros de ensino fundamental.

Atualmente, os livros didáticos estão repletos de imagens. Os editores cada vez mais se preocupam em ilustrá-los. A apropriação de obras de arte, fotografias, mapas e charges pelos editores é cada vez mais comum, atendendo as exigências da sociedade visual contemporânea. No caso do ensino de História, a linguagem imagética pretende facilitar a compreensão do passado e das formas como tem sido representado. Através do livro didático, os alunos se familiarizaram com as cenas da escravidão, atribuindo-lhes significados diferenciados de acordo com as experiências individuais vivenciadas e acumuladas ao longo do tempo.

Por considerar a importância da leitura da imagem no percurso escolar, buscamos, referenciando seu passado, entender sua reprodução na atualidade. Assim, analisamos neste capítulo, as imagens da escravidão estampadas nos livros selecionados, elaborando breve levantamento das figuras relativas ao tema, agrupando-as em séries por assunto. Investigamos também sua inserção no texto, analisando sua apropriação pelo autor e considerando sua visão historiográfica acerca da escravidão. Entendemos que este é um ponto crucial para justificar a presença daquelas imagens e não outras nos livros em estudo. Sem perder de vista o significado de cada figura como produção artística, buscamos problematizar seu lugar nesse recurso didático, retornando, sempre que necessário, ao cenário de sua criação e vislumbrando as múltiplas possibilidades decorrentes do seu uso no ambiente escolar.

### **2.1. Ver para aprender: a importância das imagens no processo educativo**

A crença na utilização de imagens como importante recurso pedagógico é inquestionável. Para Ernest Lavis (apud BITTENCOURT), historiador francês do século XIX e autor de livros didáticos: “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a História. É por essa razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens.” (1997, p.75)

Assim, desde o século XIX, a imagem era um importante recurso no ensino de História. Na opinião de Lavissee, “ver as cenas” possibilitava uma melhor compreensão dos conteúdos escritos, além de facilitar a memorização dos fatos. “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras.” (BURKE, 2004, p. 38)

Observamos que, ultimamente, o mercado editorial privilegiou o uso de imagens como ilustração do texto, visando a melhor apreensão da realidade, visto que elas estão presentes em variadas dimensões da vida moderna, tais como os meios de comunicação de massa. A grande quantidade de imagens, reproduzidas em especial nos livros do ensino fundamental, pode se justificar pela grande demanda da cultura visual contemporânea. “Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras, como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar.” (BITTENCOURT, 1997, p.76) Entretanto, o uso de imagens está condicionado aos critérios definidos não necessariamente pelos autores do texto, mas também pelos editores. Ainda em 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.(...) (1997, p. 76)

Muitas vezes, o próprio autor do livro desconhece as imagens que acompanham seu texto, devido ao distanciamento dos centros de decisões sobre o livro didático, especialmente, a partir da década de 1970.

Ao mesmo tempo, o crescimento da poderosa indústria editorial, ocorrido a partir de um significativo consumo de livros didáticos, proporcionou “extrema competitividade entre diferentes editoras interessadas tanto pelo mercado estatal, via PNLD, quanto no mercado privado, via livrarias” (GATTI, 2004, p. 44), o que concorreu para que os editores se preocupassem em criar estratégias para atrair o público, entre elas o uso recorrente de imagens.

Outro ponto levantado pelo autor é a rapidez em que se processa a produção e atualização dessas edições:

Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de venda extremamente agressivas e caras. (p. 45)

Nesse contexto de competitividade, emergiu a necessidade de produzir textos mais adaptados ao público leitor, distanciando-se cada vez mais dos discursos acadêmicos e

aproximando-se do um linguajar do adolescente. Entendendo assim o grau de participação dos autores dos livros na sua produção, fica mais fácil entender como se processou o uso das imagens nos livros em estudo.

Em geral, as imagens têm caráter meramente ilustrativo, pois a tradição historiográfica privilegia os textos escritos em detrimento dos ricos registros iconográficos que tanto enriquecem o conhecimento histórico. Como esclarece Eduardo Paiva:

Refiro-me às representações iconográficas, às imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais. (2002, p.13)

O uso dessas “certidões visuais” nos livros didáticos aponta um caminho bastante significativo no ato de aprender. Quer como ilustração do texto, quer como objeto de estudo em si, são fontes enriquecedoras do trabalho pedagógico.

## **2.2. Livro didático: um recurso comum na sala de aula**

O livro didático como recurso amplamente utilizado pelo professor de História do ensino fundamental tornou-se comum nas escolas públicas, principalmente, a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Na medida em que é acessível ao público ao qual se destina, também pode desempenhar um papel significativo na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar, seus textos e imagens passam a ser um forte referencial para quem o lê. Por representar um importante instrumento de trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação. O livro didático é um instrumento de sistematização dos conteúdos da proposta curricular oficial e

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

Assim, podemos dizer que ao mesmo tempo que funciona como propagador dos conteúdos curriculares, funciona também como uma espécie de “guia” das aulas. Consideramos que o olhar crítico sobre seus textos e imagens não implica desqualificarmos a importância deste recurso como meio pedagógico, pois entendemos que em sala de aula, seu uso envolve vários atores, como professores e alunos, que interagem entre si, delineando

novos sentidos em seu uso. Desta forma, não pretendemos, pois, encará-lo como o *vilão* do ensino de História apenas apontando críticas ao seu conteúdo, mas considerando suas múltiplas possibilidades de leituras e uso.

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

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

Os autores passaram, então, a delegar poder à equipe técnica responsável pela produção, edição e comercialização de seus livros escolares.

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

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

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

Outra dificuldade comum, no momento de transposição do conhecimento científico para a sala de aula, é que, num esforço para agradar o aluno, o autor reproduza noções

equivocadas, criando verdadeiros anacronismos em seus textos ou reforçando de forma estereotipada determinados valores, influenciando negativamente a formação de alunos e professores. Observamos o texto de Ferreira no livro *História Martins*, ao explicar o comércio de escravos na África:

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

O tráfico negreiro é apresentado de forma simplificada como se os africanos não tivessem nenhuma participação nesse negócio e a África fosse um verdadeiro “viveiro passivo” (FERNANDES, 1978). Nesta interpretação, havia apenas uma ação da Europa sobre a África, determinando uma hierarquização no processo de dominação, como se os africanos assistissem passivamente os acontecimentos.

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

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

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

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

Para entendermos a visão historiográfica que perpassa o texto/imagem dos livros, apresentaremos um breve balanço da historiografia sobre a escravidão no Brasil, para em seguida relacioná-la aos livros didáticos em estudo.

### **2.3. A escrita recente da escravidão**

Para melhor entendimento da apropriação das imagens da escravidão pelos editores ou autores de livros didáticos em questão, fizemos uma breve análise dos seus textos. Ela não poderia ser eficaz se não apresentássemos a leitura dos estudos mais recentes sobre o tema nos últimos anos no Brasil.

A partir dos anos 1980 assistimos a uma efervescência das pesquisas científicas no Brasil. A expansão dos cursos de pós-graduação contribuiu para a diversificação dos trabalhos acadêmicos.

A expansão intensa do ensino superior, da pós-graduação e a formação de quadros no exterior também é significativa na segunda metade dos anos 80 e início dos anos 90. O retorno destes quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. (GATTI, 2001, p. 53)

Essas transformações foram visíveis tanto no campo das pesquisas em educação como também no âmbito das pesquisas históricas.

O período compreendido entre as décadas 1970/1990 foi marcado pela abertura política e anistia, propiciando a emergência de movimentos sociais, assim como a abertura de espaços para novos debates. A produção na área de História sofreu mudanças significativas. Sob o enfoque da História Econômica, a História do Brasil foi enriquecida com estudos, marcados pelo viés marxista, que incluíam o Brasil no quadro do desenvolvimento do capitalismo internacional. Este foi um grande salto, pois, a História factual e tradicional foi substituída por uma História renovadora. Historiadores deste período recorreram a Caio Prado Junior, em seu *sentido da colonização*, para explicar nossa dependência econômica:

Se vamos à essência de nossa formação veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (1948, p.26)

Assim, a explicação de dependência, no início de nossa formação, atuou como importante instrumento de denúncia para a situação que o país atravessava, demonstrando a pertinência e atualidade do tema naquele momento.

Também Fernando Novaes em seu trabalho *O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial* procurou, como o próprio título de seu trabalho sugere, vincular a dinâmica da economia colonial ao funcionamento do sistema econômico internacional:

Num e noutro sentido uma parte significativa de massa de renda real gerada pela produção da colônia é transferida pelo sistema de colonização para a metrópole e apropriada pela burguesia mercantil; essa transferência corresponde às necessidades históricas da expansão da economia capitalista de mercado na etapa de sua formação. (1979, p. 52)

Seguindo ainda Novaes, o tráfico negreiro foi uma das importantes interfaces do sistema colonial, na medida em que forneceu mão-de-obra para as áreas coloniais e se constituiu em si, em um negócio bastante lucrativo:

As resistências oferecidas pelos aborígenes e a oposição jesuítica, bem como as necessidades de abastecimento regular de mão-de-obra, tornam evidente que o tráfico negreiro pelo Atlântico, organizado em termos empresariais, apresentava maior grau de eficiência, e, pois, de lucratividade. (1979, p. 60)

Evidenciou assim o autor, neste enfoque econômico, que o comércio de africanos teve extrema importância na organização da economia moderna, pois atuou em função da dinâmica da economia colonial, tanto para fornecer mão-de-obra como para obter lucros na lógica mercantil naquele momento. Ao analisar a escravidão condicionada apenas aos interesses metropolitanos, sem focalizar as especificidades do continente africano, Novaes transformou a África num imenso e passivo “viveiro humano”, disponíveis aos grandes comerciantes reinóis. Negou, assim, o envolvimento de uma classe mercantil brasileira.

Seguindo a mesma tendência, nos anos 1970, foram desenvolvidas pesquisas focando o negro na sociedade brasileira. Contamos nesse sentido com os estudos da Escola Sociológica Paulista, destacando Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Suas pesquisas foram relevantes no período, pois, ao mesmo tempo que denunciavam as diferenças sociais e raciais impostas pela sociedade escravista, os autores apresentavam uma crítica à *democracia racial* propagada por Gilberto Freyre em *Casa Grande E Senzala* (2002).

Ao analisar o papel do negro na sociedade escravista, Fernando Henrique Cardoso se refere ao escravo,

(...) como ser desprovido de raciocínio, ou de qualquer sentimento humano. Incapaz de criar ou produzir por conta própria (...) o escravo era uma ‘coisa’, sujeita ao poder e à propriedade de outrem, e, como tal, ‘havido por morto’, privado de todos os direitos e sem representação alguma, (...) (1977, p.87)

A denúncia das condições em que se encontravam os escravos permeou todo o trabalho do autor. Para ele, o negro tornou-se um ser inanimado, à margem da sociedade, sem direito algum.

Alguns estudos mereceram destaque na historiografia brasileira ao abordarem a situação do homem negro após a abolição, é o caso de Florestan Fernandes em seu trabalho *A integração do negro na sociedade de classe*. A análise sociológica investiga as condições do negro em São Paulo, apontando para a marginalização que sofreu ao ter que competir com a mão-de-obra do imigrante no final do século XIX e início do XX. A concorrência desigual

provocou então desajuste social, que segundo o autor foi resultado não só de uma política intencional de marginalização pelas classes dominantes, como da própria inadequação do negro às relações de trabalho capitalista.

Tais estudos tiveram grande importância na década de 1970, pois buscaram denunciar a discriminação racial em sua gênese. Entretanto, ao tratar da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, deram uma conotação muito pessimista a esse processo.

Machado sublinha:

Assim, a luta pelo estabelecimento de um ritmo de trabalho próprio, a defesa das margens significativas de tempo livre, a repulsa do escravo com relação ao trabalho vigiado, a economia independente dos cativos devem ser buscadas não apenas em seu conteúdo imediato mas, também, em sua contrapartida histórica, no período pós-abolição. (1988, p. 32)

Não considerar tais expedientes como um processo também de luta pela sua inserção no mundo dos livres é descartar a possibilidade de qualquer ação dessa parcela da população.

Nos últimos anos, em especial após o centenário da abolição da escravidão, a História Social tem oferecido ricas contribuições ao estudo da escravidão. Baseados em novos estudos e balizados em fontes de pesquisas documentais, os historiadores avançaram bastante nesta questão, valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, abrindo novos caminhos para a proliferação de pesquisas nessa área.

Ainda na década de 1970, Ciro Flamarion Cardoso (1982), com seu estudo comparativo das sociedades escravistas da América, considerou a importância das atividades camponesas do escravo, denominada por ele de “brecha camponesa”. O autor verificou que em todas as colônias ou regiões escravistas muitos escravos dispunham de lotes em usufruto e de tempo para cultivá-los. Na década de 1980, estudos antropológicos e historiográficos revelaram a relativa autonomia dos escravos, criada a partir de mecanismos próprios no dia a dia, nas relações familiares ou na busca pela alforria. Para Machado,

Novas tendências historiográficas têm redundado num alargamento do conhecimento a respeito da escravidão no Brasil à medida que superam modelos cristalizados nos quais a escravidão (...) relegava ao escravo o papel de figurante, incapaz de interagir eficazmente no processo histórico. (1988, p. 144)

Ao considerar o cotidiano do escravo, focalizando o olhar em aspectos até então desconsiderados pela historiografia, esses novos estudos procuraram dar ao negro a voz de protagonista da história.

Silvia Hunold Lara (1988) e Maria Helena Machado (1988) demonstraram, assim, que, apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado, não se manteve

incapacitado para construir espaços próprios. João José dos Reis (1988) defendeu que, das formas mais radicais de resistência como fugas e quilombos às estratégias mais implícitas, eles procuraram caminhos para a liberdade. Essas tentativas de liberdade aparecem tanto nos conflitos mais diretos como no cotidiano, quer na luta por benefícios, quer na compra das cartas de alforria. Conquistar a liberdade, através de tais expedientes, significava se livrar do cativo por vias oferecidas pelo próprio sistema.

Nessas abordagens historiográficas, produzidas recentemente, o escravo não aparece só como figurante, mas como sujeito capaz de interferir na realidade social. Firma-se como aquele que não deve apenas ser considerado “coisa”, pois trabalha, tem vida afetiva própria, constrói família e negocia.

Sidney Chalhoub criticou o processo de “coisificação” do escravo discutido nas décadas anteriores, focando Fernando Henrique Cardoso: “Não consigo imaginar escravos que não produzam valores próprios, ou que pensem e ajam segundo significados que lhes são inteiramente impostos.” (1988, p. 60) Ainda para o autor de *Visões da liberdade*:

A violência da escravidão não transforma os negros em seres “incapazes de ação autônoma”, nem passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. (1988, p.42)

Para Chalhoub, Fernando Henrique, ao defender que o escravo se auto-representava como ser incapaz de ação autônoma, sugeria que ele “havia introjetado sua representação como ‘não-homem’” (1998, p.40).

Esses estudos apontaram para a importância do papel histórico desempenhado pelo negro, que, mesmo submetido à sociedade escravista, defendeu a tão sonhada liberdade através de estratégias construídas por ele a partir das percepções que tinha sobre o ser livre.

Uma vez na América, reconstruíram novas estratégias de sobrevivência, como apontadas por Robert Slenes:

Não devemos subestimar as possibilidades dos africanos de manterem as suas identidades originais; contudo, na labuta diária, na luta contra os (des)mandos do senhor, na procura de parceiros para a vida afetiva, necessariamente eles haveriam de formar laços com pessoas de outras origens, redesenhando as fronteiras entre etnias. (1995, p.13)

A solidão, o sofrimento e o isolamento levaram os africanos recém-chegados ao Brasil a estabelecerem novas redes sociais sustentadas por diferentes linhagens trazidas na bagagem africana. A linguagem, a religião e o reforço dos laços parentais contribuíram para a criação de novas teias de relações sociais, que para Sweet (1999) significa a “recriação da África” na

colônia, utilizando o casamento cristão como uma estratégia para cristalizar alianças, perpetuando a idéia de parentesco.

Decerto, não se pode mascarar a realidade, muito menos, afirmar que não houve sofrimento em cativeiro. A própria condição de escravo já retira do homem o que se pode ter de melhor, a dignidade, pois sabemos que ao se tornar propriedade de outrem o ser humano vê decretada sua *morte* social (MATTOS, 1998). Afirar, porém, que durante todo o tempo em que permaneceram sob a custódia do senhor a vida do escravo foi só sofrimento e passividade, é negar os outros aspectos de sua cultura.

As divergências e diferenças apontadas pelos pesquisadores reavivaram os debates em torno da escravidão, no plano acadêmico, não refletindo necessariamente nas salas de aula até pelo menos o período referenciado nesta pesquisa (final da década de 1990). Como vimos anteriormente, houve uma defasagem entre o que se pesquisou na universidade e o ensino em salas de aula. Os livros em estudo tiveram sua primeira edição nos finais dos anos 1980, tendo os volumes pesquisados publicados na década de 1990. Portanto, a produção científica inscrita nessas edições foi gerada antes do florescimento dos estudos da História Cultural, marcando também um distanciamento entre a produção e a publicação da obra.

#### **2.4. Imagens e textos da escravidão nos livros de ensino fundamental**

Apesar da demanda de tempo das pesquisas acadêmicas para a produção escolar, as renovações historiográficas motivaram a produção editorial de livros didáticos a apresentarem novas abordagens. A partir da década de 1970, os livros de História passaram por transformações tanto na forma como no conteúdo. Os novos ventos estimularam a renovação editorial.

Segundo Décio Gatti:

(...) pôde-se perceber que os principais pontos que alimentaram essas alterações foram possibilitados e motivados pela esfera política, acadêmica e didático-pedagógica da vida social brasileira do período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, significando que a renovação de conteúdos dos livros didáticos analisados ocorreu, sobretudo, após ter se iniciado o processo de abertura política do país mediante a penetração de uma História mais crítica e afinada com movimentos renovadores da historiografia internacional que, em um primeiro momento, da década de 1970, afinava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a vincular-se aos temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo como proposta pedagógica. (2004, p. 138)

A renovação das abordagens historiográficas no livro didático no final dos anos 1970 está relacionada à euforia que o processo de abertura política proporcionou. Depois de anos sob a censura do regime militar, as pesquisas neste campo puderam substituir a visão tradicional por uma visão mais crítica e renovadora da História. A identificação com a historiografia marxista de base econômica dessas abordagens da História refletiu nos manuais didáticos editados nas décadas de 80 e 90 do século XX, pelo menos nos que foram objeto de estudo nesta pesquisa. Se, por um lado, o movimento renovador no campo da História foi resultado do avanço dos movimentos sociais pela democracia no Brasil, por outro, também se constituiu como importante veículo de propagação de novas idéias. No segundo momento (anos 1980 e 1990) a que se refere Gatti (*ibidem*), houve uma penetração de temas da História Cultural nos manuais didáticos, o que não verificamos nos livros selecionados para esta pesquisa. Seus textos e imagens afinam-se com o primeiro momento mencionado pelo autor citado. Para seus autores, as estruturas econômicas determinam os aspectos culturais e o desenvolvimento das sociedades em questão. As análises econômicas e totalizantes prevalecem nos capítulos dos livros, pois, como explicado anteriormente, houve um distanciamento também entre a produção do texto e sua edição. Como exemplo podemos ler no livro de Marques:

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

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

Ao abordar o tema escravidão, esta simplificação também nos parece visível, o escravo está vinculado ao sistema colonial como uma “peça” em momentos de permanente sofrimento. A vida dos afro-brasileiros, abordada nos volumes de sexta série, só será mencionada novamente nos livros de sétima série, um dos últimos temas abordados neste nível de ensino.<sup>15</sup> Nesta série o tema abolição da escravidão está inserido na apresentação da crise da monarquia no final do século XIX.

Este fato nos leva a pensar de que forma as bases curriculares estão organizadas e como sua fragmentação pode silenciar sobre aspectos relevantes que interferem na produção do conhecimento. À medida que delegou diferentes valores a determinados atores sociais, provocou um desnivelamento em relação ao lugar que outros deveriam ocupar. A

---

<sup>15</sup> Cf. sumário de dois livros das séries citadas em anexo.

historiografia centrada na visão europeia, na qual negros e índios aparecem como “os diferentes”, pode ter contribuído para naturalizar a idéia de que o normal é ser branco. A própria escolha dos conteúdos curriculares já exclui negros e índios. A História da África ou mesmo da América antes da chegada dos europeus foi excluída dos compêndios escolares, como podemos observar nos sumários das duas edições, uma da sexta e outra da sétima séries, respectivamente, em anexo.<sup>16</sup>

Nestes livros, que tiveram suas primeiras edições no final dos anos 1980 e início dos 1990, percebemos que não foram inseridos neles temas da História Cultural. Seus editores fizeram uso de imagens coloridas em abundância. Estas imagens reforçavam o teor do texto, validando as afirmações sobre o negro na colônia ou no império. Em relação à abordagem do tema escravidão, enfocaram o trabalho escravo como uma das bases do tripé (monopólio, latifúndio e escravidão) mantenedor do sistema colonial. A escravidão foi inserida neste esquema vinculada ao modo de produção escravista colonial. Apesar de dois livros, entre os quatro analisados,<sup>17</sup> dedicarem um capítulo inteiro ao tema escravidão, o escravo é retratado apenas como mercadoria. A começar pelos títulos dos capítulos: *Escravidão, o sofrimento que produz riqueza* (FERREIRA, 1991, p.116/122) e *Da África aos canaviais: um caminho sem volta* (CARMO e COUTO, 1997, p. 82/88). Os subtítulos destes capítulos também reforçam esta visão: *Pano, pão e pau* e *Vida de escravo* (CARMO e COUTO, 1997, p. 85) e ainda *Escravos: mãos e pés da sociedade brasileira* (FERREIRA, 1991, p.120)

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

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

---

<sup>16</sup> Cf. anexos A e B.

<sup>17</sup> CARMO e COUTO (1997) e FERREIRA (1991).

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

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

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

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

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

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

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

Decerto, levantamentos da história demográfica confirmam que, realmente, pais, filhos e irmãos eram separados no momento do tráfico ou mesmo na condição de escravo.

Demonstraram também que, tanto no tráfico africano, como no tráfico interno, após 1850 houve um desequilíbrio entre os sexos. Entretanto, seria precipitado afirmar que tais elementos tivessem destruído completamente as uniões possíveis entre os escravos. Estudos recentes apontam a existência de relações familiares estáveis e duradouras, especialmente em grandes plantéis. Sheila Faria adverte que:

Dados demográficos indicaram que a instituição familiar fazia parte da organização do universo escravo, embora nem todos a ela tivessem acesso, mas era muito mais abrangente e legalizada do que até mesmo as primeiras pesquisas pareciam indicar. (1997, p. 257)

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

Nos livros didáticos, os textos são acompanhados de imagens ilustrativas que representam somente cenas de castigos e sofrimento em cativo, que tentam tornar mais realistas as descrições dos textos. Partimos assim para o estudo das imagens da escravidão, seu uso e função nos livros em que foram incluídas.

## **2.5. As imagens da escravidão nos livros de história**

Nesta seção analisamos 34 imagens diferentes sobre a escravidão impressas nos quatro livros pesquisados. Elas foram organizadas na tabela abaixo de acordo com a frequência em que foram inseridas no texto. Identificamos os livros com a numeração de um a quatro: livro 1, *História Martins* (FERREIRA, 1991); livro 2, *Os caminhos do homem* (MARQUES, 1991); livro 3, *História integrada* (VICENTINO, 1995) e livro 4, *História passado presente* (CARMO E COUTO, 1997). Elas foram agrupadas por assunto e organizadas em séries, a saber: trabalho, comércio de escravos, castigo, resistência e festa. Para cada imagem, indicamos o número do livro e a página correspondente. Como nem todas foram reproduzidas no trabalho de dissertação, apenas algumas delas têm a referência em relação a esse texto.

Série	Nº	Imagem-autor	Fig / texto	Livro/pg
Trabalho	1	<i>Moagem de cana</i> - Benedito Calixto		1 / 109
				2/ 125
				4/ 67
	2	<i>Engenho de açúcar</i> - Rugendas		1/ 112
				3/ 100
				4/ 91
	3	<i>Trabalho nos centros</i> - Debret	Fig. 19	1/ 120
	4	<i>Ciclo do ouro</i> - Amoedo		1/ 160
				3/ 142
	5	<i>Lavagem do ouro</i> - Rugendas	Fig. 21	1/ 162
				2/ 124 128
				3/ 142
				4/ 126
	6	<i>Negros na moenda</i> - Debret		2/ 97
7	<i>Um engenho</i> - Henry Koster		3/ 103	
8	<i>Engenho</i> - Georg Marcgraf		3/ 105	
9	<i>Extração de Diamantes</i> -Carlos Julião		3/ 133	
			4/ 129	
10	<i>Moagem de cana</i> –trapiche baseado em Franz Post		4/ 91	
11	<i>Trabalho em sapataria</i> - Debret	Fig. 20	4/ 129	
12	<i>À mesa</i> - Debret	fig. 16	4/ 86	
13	<i>Família de fazendeiro</i> -Rugendas	Fig. 17	4/92 1/ 121	
14	<i>Retorno de um funcionário à sua chácara</i> - Debret	fig. 18	2/ 97	
			1/ 127	
Comércio de escravos	15	<i>Mercado de escravos</i> - Debret	Fig. 23	1/117
	16	<i>Comércio com chefe africano</i> - não identificado		1/ 119
	17	<i>Prisioneiros</i> - autor não identificado		1/117
	18	<i>Escravas à venda</i> - Harro Haring		1/120
	19	<i>Mercado de escravos</i> -Rugendas		2/ 122
	20	<i>Negros no porão do navio</i> – Rugendas	Fig. 22	3/ 101
				4/ 84
	21	<i>Caravana de escravos</i> - autor não identificado		4/ 82
	22	<i>Transporte de escravos</i> -Rugendas		4/ 127
23	<i>Desembarque de negros</i> - Mestre de Souza Lopes		3/ 126	
Castigo	24	<i>Açoite</i> - A. Agostini		1/ 122
	25	<i>Açoite em público</i> - Rugendas		2/ 120
				4/85
26	<i>Negros no tronco</i> – Debret	Fig. 24	2/ 137	

	27	<i>Castigo aos escravos</i> - Debret		3/121
	28	<i>Castigo</i> - Debret		3/ 127
				4/128
Resistênci a	29	<i>Fuga</i> - A. Agostini	Fig. 28	1/ 122
	30	<i>Capitão do mato</i> - Rugendas	Fig. 29	2/ 136
				4/ 86
	31	<i>Zumbi</i> - Antonio Parreiras	Fig. 27	3/ 128
Festas	32	<i>Batuque</i> – Rugendas	Fig. 31	2/ 155
	33	<i>Coroação da rainha negra</i> – Carlos Julião	Fig. 12	3/ 143
	34	<i>Festa de N.S. do Rosário</i> -Rugendas	Fig. 30	2/156

Ao analisarmos a presença dos autores das imagens, constatamos que Debret e Rugendas aparecem com maior frequência – totalizando 18 figuras. Os outros pintores figuram em menor escala, numa média de uma imagem por autor. Há ainda três imagens de autores não identificados pelas edições nos livros. A gravura *Coroação rainha negra*, de Carlos Julião (fig. 12, p.25), no livro de Vicentino aparece também sem identificação, descobrimos sua autoria após pesquisa bibliográfica. A obra de Rugendas *Lavagem do ouro* também foi reproduzida em dois livros como de autoria de Rodolfo Amoedo. Após consulta no próprio livro *Viagem pitoresca através do Brasil* de Rugendas, verificamos tratar-se da gravura deste pintor-viajante. Portanto, acreditamos que o caso das três imagens de autores não identificados reflete apenas a falta de referências nas edições, não se tratando de autores anônimos. Outra imagem, *Moagem da cana no engenho* (a primeira da tabela), óleo de Benedito Calixto, foi identificada em um dos livros como produção de Hércules Florence. A questão foi resolvida após consultas a outros livros onde ela se repetia. Identificamos, assim, problemas da produção editorial no que se refere à identificação das fontes iconográficas nos livros didáticos estudados: erro ou falta de referências. Neste sentido, notamos que os editores/autores preocuparam-se apenas em ajustar as imagens ao texto escrito para ilustrar o texto, sem a pretensão de tratá-las como fonte de estudo para os acontecimentos históricos.

Para facilitar nosso estudo, agrupamos as imagens dos livros selecionados em cinco séries, a saber, *trabalho*, *tráfico de escravos*, *castigo*, *resistência* e *festa*, como indica a tabela. Podemos verificar que as séries *trabalho*, *tráfico de escravos* e *castigo* são as que mais agregaram imagens, somando-se 28 das 34 apresentadas. Se considerarmos que as séries *resistência* e *festa* expressam positividade, ainda assim teremos um número bem menor (6) do que as que expressam negatividade. Analisamos, também, a forma como essas gravuras foram

inseridas no texto, se correspondem às temporalidades abordadas ou se realmente correspondiam ao assunto tratado.

### 2.5.1. Séries trabalho e tráfico de escravos: a alavanca da economia colonial



Fig. 16- *À mesa*, Debret. *História passada presente*

A grande quantidade de imagens relativas ao trabalho e comércio de escravos (23 das 34 figuras), presente nas edições dos livros pesquisados, é uma evidência de que os autores priorizaram o aspecto econômico em suas análises. Duas delas, *À mesa de Debret* (fig. 16) e *Família de fazendeiros* (fig. 17), de Rugendas, centralizam as cenas aparentemente nas famílias brancas; entretanto em ambas o trabalho do escravo/ figurante está presente.



Fig. 17- *Família de fazendeiros*, Rugendas, *História Martins*.

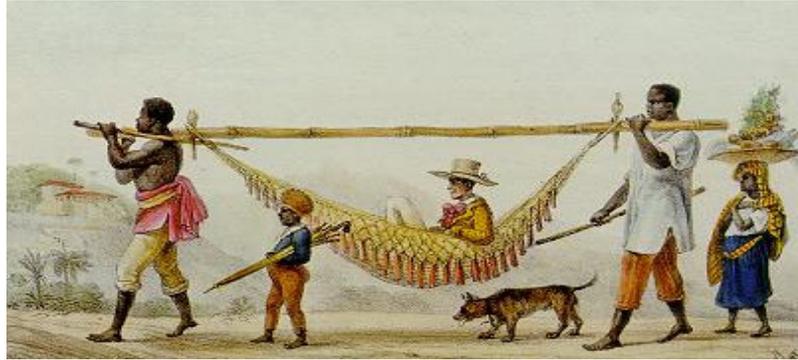


Fig. 18- *Retorno de um funcionário à sua chácara*, Debret, *História Martins*

O *Retorno de um funcionário a sua chácara* (fig.18) ilustra um capítulo no livro de Ferreira (p. 127) que trata das camadas sociais na colônia. Já no livro de Marques está inserida no capítulo “O ‘sentido da colonização’, (p. 96) quando se refere à importância do trabalho escravo, como força motriz da economia colonial.

No livro, essa imagem de Debret é utilizada para destacar a posição social do escravo conforme apontam as autoras do livro: “Nesta gravura de Debret é possível perceber as relações que se estabeleciam entre os senhores e seus escravos domésticos, situados numa posição de extrema inferioridade.” (CARMO E COUTO, 1997, p.86)

Na gravura *Família de fazendeiros* (fig. 17, p.46), as autoras chamam a atenção do leitor: “Observe as crianças negras brincando com o bebê branco.” (p. 92)

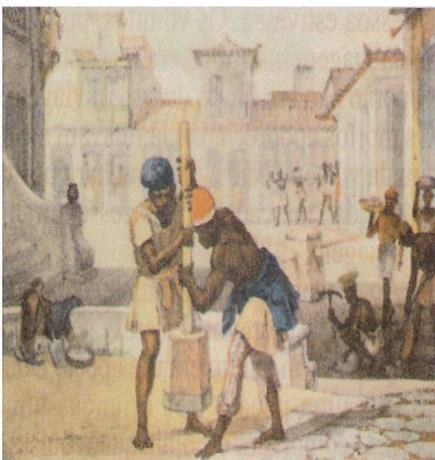


Fig. 19- *Trabalho nos centros*, Debret. *História M*

Grande parte das imagens retrata em sua maioria o trabalho rural ou nas minas. Apenas duas de Debret, *Trabalho nos centros* (Fig. 19) e *Trabalho em sapataria* (Fig. 20, p. 48) representavam o trabalho escravo na cidade.

Outra imagem que despertou a atenção, não pela obra em si, mas pela frequência com que aparece nos livros em estudo, é a figura de Rugendas *Lavagem do ouro* (fig.22, p. 48). Ela foi reproduzida em todos os livros da

pesquisa e revela o trabalho nas minas. Nos quatro livros em que está estampada, ilustra a atividade mineradora, em um dos livros, *Os caminhos do homem*, foi reproduzida duas vezes: a primeira, na seção *Os modos de produzir* e a segunda, na seção *Mineração*, ambas no capítulo do livro que aborda a economia colonial.

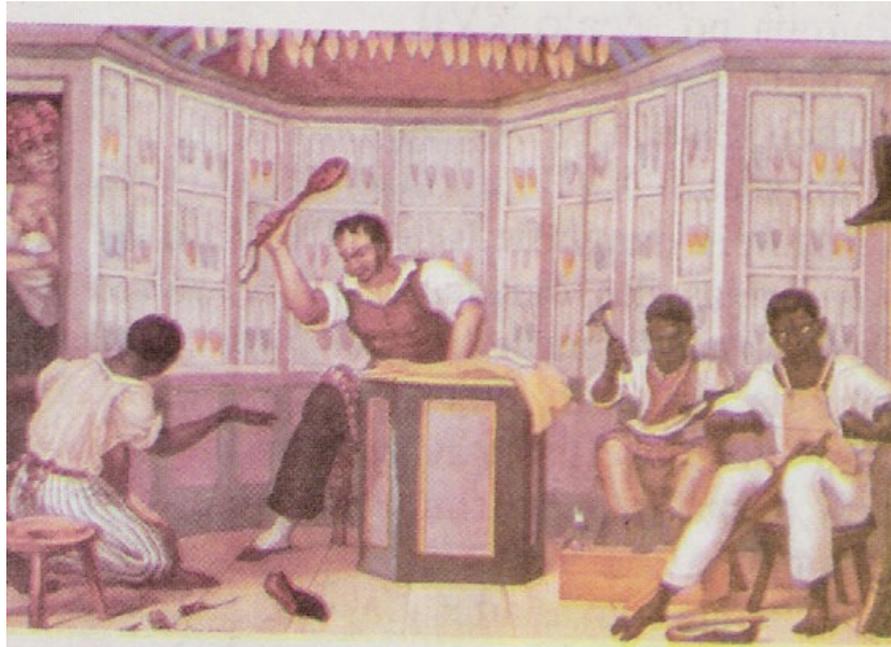


Fig. 20- Trabalho em sapataria, Debret. *História Martins*.

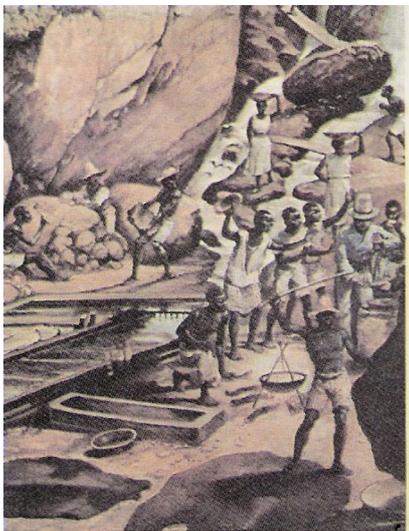


Fig. 21- Lavagem do ouro, Rugendas. *Os caminhos do homem*.

Outro aspecto importante, em se tratando da economia colonial, é o comércio de escravos. Uma imagem emblemática, quando se fala em tráfico de escravos, ou navio negreiro, é *Negros no porão do navio* (fig.22, p. 49), de Rugendas. No livro de Vicentino, esta imagem encontra-se na introdução do capítulo referente à economia canavieira (capítulo 9, p.101) ilustrando o *Jornal da História* num artigo sobre preço de escravo africano.

No segundo livro em que é reproduzida (CARMO e COUTO, 1997, p.84), a figura reforça a descrição dos horrores da travessia na seção *viagem: um pesadelo*, de um

capítulo exclusivamente dedicado à escravidão.

O destino dos cativos é o mercado de escravos, retratado em várias obras como em Debret (fig. 23, p.49).

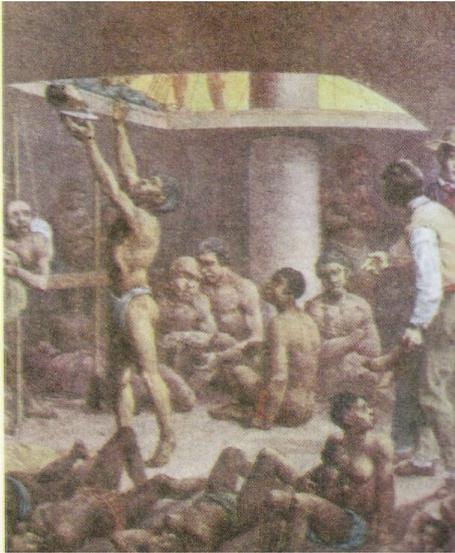


Fig. 22- *Negros no porão do navio* Rugendas. *Os caminhos do homem*.



Fig. 23- *Mercado de escravos*, Debret. *História Martins*

### 2.5.2. Série castigo



Fig. 24- *Negros no tronco*- Debret. *Os Caminhos do homem*

As cenas de castigo (fig. 24) chamam a atenção, pois acompanhadas em sua maioria são por relatos dos autores. Vejamos um exemplo:

Por uma falta leve, o escravo era castigado com dezenas de chicotadas. Agora, se o escravo cometesse alguma falta mais grave, como agressão, roubo ou tentativa de fuga, os castigos eram terríveis. Geralmente, escravos fujões eram marcados com a letra F no rosto. Usava-se para isso ferro em brasa. Cortavam-lhes as orelhas, ou os seios, se fossem mulheres. O proprietário podia até tirar a vida do escravo. *Ninguém protestava*. Apesar de

ele custar muito, temia-se que a rebeldia se espalhasse entre a escravaria. (FERREIRA, 1996, p.121/122. Grifo nosso)

As torturas são narradas minuciosamente. Ao descrever as cenas de castigo exemplar, o autor afirma que *ninguém protestava*, como se todos aceitassem passivamente a condição que lhes fora imposta, desconsiderando a resistência que era comum entre eles. Paradoxalmente, o próprio autor finaliza o texto explicando que se temia a rebeldia.

As cenas de açoite em público são comuns nestes livros (fig. 25 e 26, p. 51).



Fig. 25- *Feitores castigando Negros*, Debret. *História integrada*.

As imagens que acompanham os relatos de tortura são inúmeras; se considerássemos também as que mostram o transporte e aprisionamento de escravos incluídos na série tráfico de escravos, haveria um acréscimo maior ainda, totalizando 12 figuras.

Vicentino, em *História integrada*, prossegue com a descrição dos castigos:

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

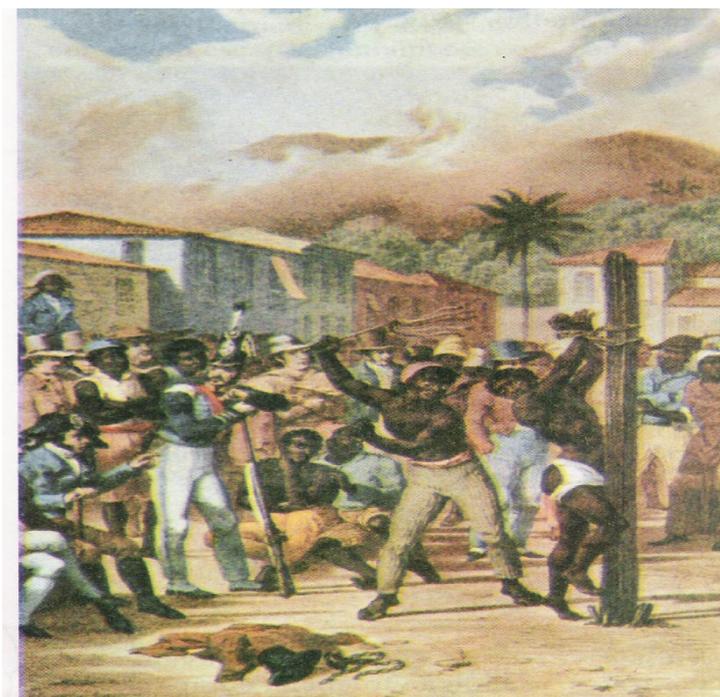


Fig. 26- *Castigo público na praça, Rugendas. História passado presente.*

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

### **2.5.3. Série resistência e festa: o dia a dia na colônia**

Como a vida em cativeiro não poderia ser toda de castigo e trabalho, nos livros analisados verificamos um espaço, mesmo que pouco significativo, para a resistência e a festa. Sobre resistência e festas, totalizamos 6 figuras.

Resistência poderia sugerir uma ação afirmativa dos negros, pois, a partir do momento em que se sentem aprisionados, os homens aspiram à liberdade. Nos momentos de festa e confraternização, também estão implícitos laços de solidariedade, na medida em que simbolizam o resgate ou a construção de laços culturais unindo os grupos, o que também pode

ser interpretado como uma forma de resistência ao sofrimento. Entretanto, verificamos nestas duas séries aspectos negativos da vida em cativeiro quando tratados nos textos e imagens pesquisados.

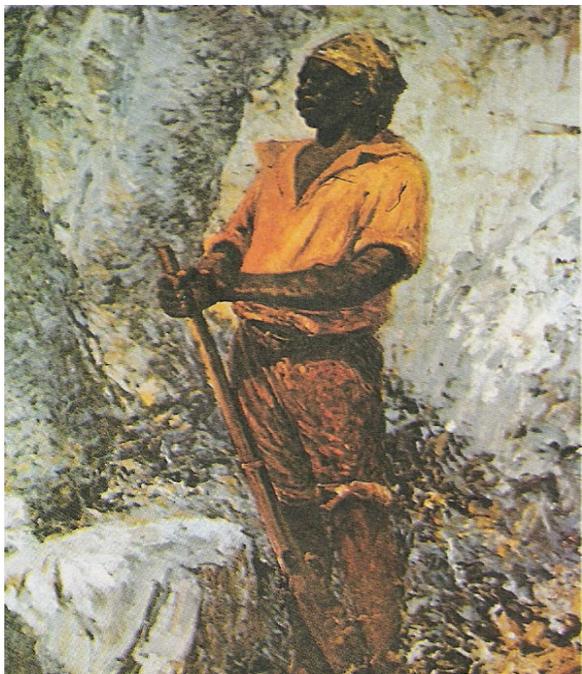


Fig. 27- Zumbi dos Palmares, A. Parreiras. *História integrada*.

O primeiro aspecto, resistência, quando abordado nos livros didáticos da pesquisa, parece dar continuidade ao tom de denúncia dos horrores do cativeiro. As três imagens de resistência encontradas nos livros e reproduzidas adiante são de Antonio Parreiras, Ângelo Agostini e Rugendas, respectivamente. Zumbi dos Palmares (Fig.27), de Parreiras, simboliza o ápice da resistência na historiografia brasileira, ganhando destaque como modelo de luta dos escravos.

A organização e resistência do Quilombo dos Palmares, desafiando o sistema escravocrata ainda no século XVII, ganhou destaque na historiografia brasileira e simboliza nos dias de hoje a luta contra a opressão e discriminação racial no Brasil. Apesar, de Zumbi tornar-se o ícone da liberdade após o centenário da escravidão, observamos apenas uma figura de Zumbi no conjunto de imagens estudadas ainda assim, em apenas um dos livros da pesquisa. O reconhecimento do líder de Palmares é significativo, porém ao reduzir a luta pela liberdade a um único caso, acabamos simplificando demais as outras formas de resistência. Em apenas um dos livros há referência a outros quilombos: “Ao longo da História do Brasil, houve vários quilombos. Uns com apenas dezenas de africanos e outros, como o de Palmares, com milhares de pessoas.” (FERREIRA, 1991, 122).

A fuga em massa era comum, especialmente no final do século XIX, quando o sistema escravista já agonizava. A figura, *Fuga* (Fig. 28, p.53), encontrada em apenas um livro (FERREIRA, 1991), é de autoria de Ângelo Agostini.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Sobre o pintor, ver capítulo I.



Fig. 28. *Fuga*- A. Agostini- *História Martins*.

No livro, uma nota explicativa revela: “uma das várias formas de resistência contra a opressão” (p. 122). As outras formas de que trata o texto do livro são violência contra o feitor, banzo e suicídio. Conforme analisamos anteriormente, observamos que estudos recentes sobre a escravidão procuraram debruçar-se sobre fontes documentais que permitiram considerar que, mesmo sob o cativeiro, os escravos forjaram estratégias de luta pelos seus *direitos* e por sua *liberdade*. Soares, em seu estudo sobre a escravidão no Espírito Santo, nas últimas décadas de 1800, constatou que alguns fugitivos procuravam auxílio de um protetor ou padrinho para negociar melhores condições de cativeiro. Em geral, essas fugas eram repetitivas. O autor esclarece que:

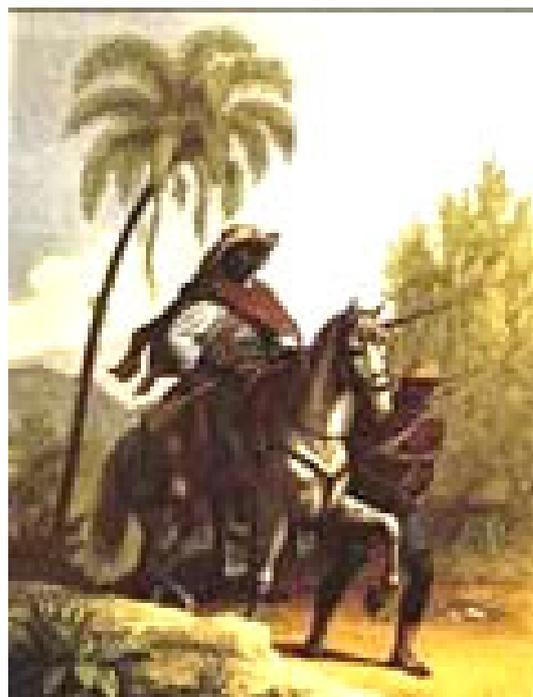


Fig. 29. *Capitão do mato*. Rugendas, *Os caminhos do homem*.

Certamente havia razões para a reincidência dessas fugas. Elas deviam estar associadas a uma reavaliação por parte do escravo das condições do seu retorno ou ao não cumprimento dos termos combinados ou, ainda, a um possível castigo aplicado pelo senhor tão logo o padrinho escolhido se afastasse do escravo. (2004, p.64)

Este é um exemplo entre tantos que demonstra como os escravos procuraram escapar por brechas impostas pelas instituições daquela sociedade: são casos de negociação da venda de sua força de trabalho diretamente negociada com os *empregadores*.

A resistência tanto em *Fuga* (Fig. 28, p.53) como em *Capitão do mato* (Fig. 29, p.53) é revelada de forma humilhante para o escravo, que nas duas é *caçado* pelo feitor.

O tema festa, tão comum nas horas de folga dos escravos em cativoiro, é referenciado raramente nos livros selecionados. As duas figuras seguintes aparecem apenas uma vez em cada livro. *Festa de Nossa Senhora do Rosário* (Fig. 30) e *Batuque* (Fig. 31, 55), no livro *Os caminhos do homem* estão inseridas numa seção que trata da contribuição da cultura africana para a sociedade brasileira.

Os autores deste livro, quando se referem à questão cultural, reduzem-na ao sincretismo religioso. Conferimos em Marques essa visão:

Os africanos também foram dominados violentamente, o que deixou pouco espaço para sua expressão cultural. As poucas vezes que isso ocorreu foi dentro de um processo que conhecemos pelo nome de “sincretismo”, no qual aproximam-se traços de diversas culturas. Podemos perceber o sincretismo, principalmente no aspecto religioso. (1991, p. 155)

Assim podemos entender que os textos e as imagens sugerem que eles eram incapacitados para criar sua própria cultura o que, conseqüentemente, os levaram a se submeter a outras, acabando por produzir o que se chama de *sincretismo cultural*.

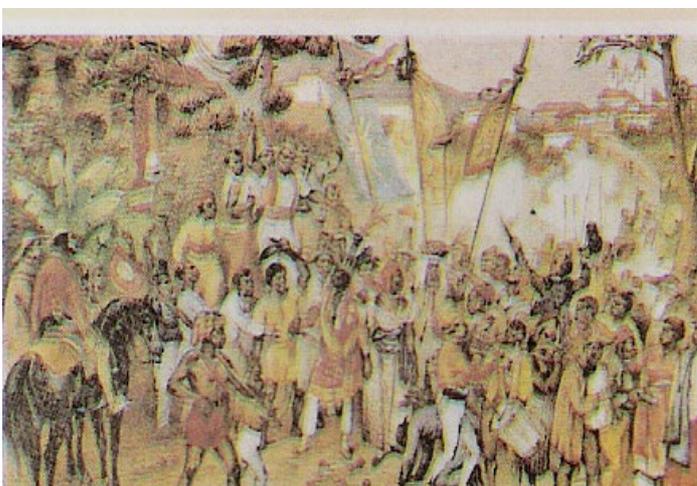


Fig. 30 – *Festa N.S. do Rosário*, Rugendas.  
*Os Caminhos do Homem*.

Segundo os autores, suas manifestações culturais quando ocorreram perderam seu conteúdo conceitual próprio.

A figura *Coroação da rainha Negra*, (fig. 12, p.25 Cap. I) de Carlos Julião, sem referências no livro de Vicentino (1995), ilustra a capa de um capítulo Ciclo da Mineração na seção “Jornal da História”. Além de não ter nenhuma referência da fonte, não há nenhum

texto nesta página ou em outras que explique sua inserção no livro. Ela compõe o acervo do pintor italiano que retratava a vida das negras escravas na região mineradora, o que chamou a atenção do autor pelo grau de autonomia que gozavam nas áreas urbanas, como vimos na primeira parte.

Enfim, as imagens, aliadas aos textos, selecionadas e reproduzidas nos livros didáticos, silenciam sobre vários aspectos da vida do negro escravo, como, por exemplo, sua capacidade de estar construindo espaços próprios. As gravuras de festas, cotidiano e irmandades, que vimos no capítulo anterior, produzidas por Debret, Carlos Julião, Rugendas, entre outros, que manifestam a rede de solidariedade tecida no cativeiro, foram excluídas do repertório desses livros de História.



Fig. 31- *Batuque*, Rugendas. Os caminhos do homem.

Uma vez repetidas numerosas vezes nos compêndios escolares, imagens desta natureza possibilitam aos leitores uma visão única apresentada por esse texto visual. Não dão visibilidade a uma outra perspectiva igualmente importante, como a possibilidade do negro reconstituir tudo o que lhe foi destituído e construir uma identidade dentro de um novo contexto histórico. Uma perspectiva em que a criação de laços de família e relações afetivas estáveis no cativeiro não dependia exclusivamente do senhor, mas sim do esforço do próprio escravo em ocupar um espaço onde pudesse criar regras e identidade social, perdidas na condição de cativo.

Sabemos que a formação de uma identidade individual ou coletiva depende da influência que os processos sociais exercem sobre o indivíduo. Estes processos fazem parte da realidade histórica e objetiva que é transmitida pela sociedade, quer seja pelo grupo familiar, amigos ou instituição escolar. Desse ponto de vista, podemos conferir ao ensino de História uma considerável participação na construção dessas identidades. As imagens da escravidão destes livros passam pelo crivo do olhar do nosso aluno durante a vida escolar, como nos informou um dos entrevistados: “As imagens são simples, você vê, elas passam o que o autor ou pintor quis retratar pra você. Você lê assim as imagens e entende o que os escravos estavam passando, o que estava acontecendo no momento em que foi pintado o quadro.”(K) Ou ainda, como em outro discurso: “A imagem mesmo, ela é o que mais fica na cabeça. (...) elas tocam até mais que um texto, né? Com certeza, elas fazem lembrar muito mais do que o professor...” (M) Assim, analisar as percepções e influências dessas imagens sobre o receptor foi o nosso

objetivo quando entrevistamos ex-alunos que tiveram o contato diário com os livros em questão há aproximadamente dez anos, como veremos no capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO III OLHARES SOBRE OLHARES: REPRESENTAÇÕES DO NEGRO E IDENTIDADES**



*Queimação do Judas no sábado de aleluia (Detalhe), Debret*

*“Tá no suor e no sangue  
Que a gente ainda derrama  
Pois é,  
Brasil  
África  
Não sabe ou não quer saber  
Tá na cara da gente, a gente vê  
Não sabe ou não quer saber  
Tá na testa da gente, a gente vê  
Não sabe ou não quer saber “  
Gonzaguinha*

### **3.OLHARES SOBRE OLHARES: REPRESENTAÇÕES DO NEGRO E IDENTIDADES**

Ao analisar as imagens da escravidão nos livros de História, no capítulo anterior, percebemos que reproduzem apenas cenas de castigos corporais, fugas e torturas. O escravo é retratado como ser passivo, incapaz de possuir qualquer tipo de autonomia, sujeito a todo tipo de violência. Sob o olhar atencioso dos nossos entrevistados, que foram alunos da rede pública na década de 1990, investigamos se de alguma forma a apresentação dessas imagens, através do livro didático, influenciou na construção de representações e/ou identidades mais comuns sobre o negro no Brasil. Assim, neste capítulo, tratamos do olhar de ex-alunos sobre o olhar dos artistas viajantes no século XIX.

Ao olhar as imagens dos livros didáticos, apresentadas sempre durante a entrevista, eles lembraram outros temas, como as aulas de História, o uso do livro, a relação com textos e imagens dos livros, formando assim um conjunto de lembranças da escola guardado na memória. Neste caminhar, notamos que o olhar sobre os livros de História e suas gravuras teve uma dimensão que extrapolou o significado do uso cotidiano. Estavam embutidos nessa relação laços de afetividade, expressos na fala de cada um ao reavivar na memória as lembranças do banco escolar. Estes, entre outros relatos referentes à memória e ao ensino de História, incorporaram-se à pesquisa. Entendemos que analisar as imagens da escravidão nos livros de História e sua influência sobre os receptores, tema central de nosso estudo, envolveu também o entendimento da dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Portanto, considerar essas narrativas possibilitou uma maior reflexão do contexto que envolvia esses atores.

O trabalho de campo foi um incessante exercício de refazer, com a exigência de total disponibilidade em ouvir e acatar novos valores expressos pelos entrevistados. Abandonando as inquietações tão comuns que nos acompanharam desde o início do trabalho de pesquisa, como querer encontrar respostas exatas para os problemas colocados, analisamos as narrativas resultantes das entrevistas com outro olhar.

Entrevistamos nove ex-alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que estudaram entre os anos 1993/1998. A faixa etária variou entre 19 e 23 anos, sendo cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Destes, quatro terminaram o ensino médio e estão cursando a faculdade, outros dois terminaram o ensino médio e estão concluindo curso técnico e três não concluíram o ensino básico. Do grupo, três estavam trabalhando e cinco estavam desempregados. Resolvemos não identificar os nomes dos entrevistados, diferenciando-os apenas pelas iniciais do nome. Embora não tenhamos pedido auto declaração

de cor, a nosso ver, o grupo entrevistado foi constituído por cinco pessoas visivelmente afro-descendentes,<sup>19</sup> duas mestiças<sup>20</sup> e 2 duas brancas.<sup>21</sup>

Uma vez traçado o perfil do público pesquisado, mergulhemos no aprofundamento das questões expostas, considerando a complexidade do trabalho em perceber nesses olhares a singularidade de cada um.

### 3.1. Olhares sobre livros e imagens

*“Eles pintaram o que eles viam, né? Ao passar um pouco pra gente, a gente podia ver o que eles viam.” (K)*

Nesta pesquisa, percebemos que o livro didático foi um recurso presente no percurso escolar e teve importante significado na formação do estudante. Neste caminhar, notamos também que o olhar sobre os livros de História e suas gravuras teve uma amplitude maior do que esperávamos, revelando-nos histórias relacionadas ao seu uso.

Analisamos, a seguir, nos discursos resultantes da pesquisa, alguns indícios que podem apontar a relação dos entrevistados com seus livros de História, bem como com seus textos e imagens especialmente sobre a escravidão. Buscamos perceber também os significados desse instrumento, propagador de conhecimento, na trajetória de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem desconsiderar a influência de outros meios, como, por exemplo, a mídia, quiçá tão importante quanto o livro didático.

Antes da entrevista propriamente dita, fizemos no primeiro contato uma sondagem para identificar o livro que o ex-aluno tinha utilizado no ensino fundamental. Nessa ocasião, foram apresentados vários livros que comumente se usava naquele período para que eles lembrassem dos seus.

Ao serem indagados sobre o livro que utilizaram no ensino fundamental, não responderam com prontidão, lembrando aos poucos dos detalhes importantes, como a cor da capa, as imagens e as seções. “É do livro do... agora não sei o nome dele. É, a capa dele é abóbora com... É aquele que era espiral. Eu acho que a letra é meia roxa.” (K) Em pouco tempo de conversa, o livro era reconhecido. A memória era automaticamente acionada e detalhes como capa, gravuras, seções, modo de utilização pelo professor se revelaram nas

---

<sup>19</sup> Consideramos, neste caso, a cor da pele escura e o cabelo crespo.

<sup>20</sup> Para mestiça, consideramos cor intermediária entre o preto e o branco.

<sup>21</sup> Neste caso, consideramos a cor da pele clara.

falas. O reencontro com o objeto do passado os motivou a narrar as experiências das aulas de História.

Ao lembrarem-se dos livros, os nomes dos autores dificilmente foram mencionados, exceto uma vez. Uma aluna lembrava-se do livro pelo nome do autor,<sup>22</sup> pois, além de ter sido utilizado nas quatro séries do ensino fundamental, o professor, ao trabalhar com a turma, sempre se referia ao nome dele. Este fato foi lembrado no diálogo abaixo:

*Por que você lembra do autor?*

Porque sempre o professor falava, dava aula sobre a História, sempre usou o livro Martins. Então ele perguntava: “você não sabem? pergunta pro Martins, Martins vai te explicar, dúvida é com o Martins.” E também era um livro que tinha uma linguagem boa pra aprender, muito bom.(A)

Podemos notar como foi marcante a referência do mestre ao autor do livro no discurso da aluna, o que despertou o interesse pelo próprio texto.

A emoção e a afetividade também se revelaram na conversa sobre o livro. Foi o caso de uma das entrevistadas, que confessou possuir o livro até hoje, pois nunca devolvia o livro de História para a escola.<sup>23</sup>

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

- *E por que você ficou com os dois?*

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

Só em uma das entrevistas não foi necessário apresentar o livro no primeiro contato, pois já sabíamos a escola que o aluno estudara e que livro havia usado. Neste caso, o livro, da edição usada pelo entrevistado, lhe foi apresentado de surpresa ao final da entrevista. A emoção foi visível e ele fez o seguinte comentário: “Nossa, quando vi o livro eu quase chorei. É uma emoção muito forte. Volta tudo na memória.” (V)

Nestes casos, resgatamos memórias da vida escolar, ou seja, o livro como objeto material ou monumento destinado à preservação da memória de um grupo social que partilhou das mesmas experiências no mesmo espaço de tempo.

Podemos atribuir vários sentidos ao livro de História; ele, como documento ou monumento da memória; o livro como propagador do saber científico e histórico; ou ainda lugar de memória dos acontecimentos do passado ali narrados. De acordo com Pierre Nora:

---

<sup>22</sup> O título do livro a que se refere a entrevistada inclui um dos nomes do autor: *História Martins*.

<sup>23</sup> O livro distribuído gratuitamente pelo PNLD é reaproveitado durante três anos pelos alunos. Sendo assim, até hoje, ao final do ano o aluno deve devolvê-lo para ser reutilizado no ano seguinte.

Na mistura é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história, porque não sendo mistos de história e memória, mas os instrumentos, por excelência da memória em história, permitem delimitar nitidamente o domínio. Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória? (1993, p.7.)

Sendo assim, o livro de História pode ser considerado propagador dos acontecimentos do passado e também guardião da memória dos diferentes grupos do presente que se identificam com outros ali retratados, associando memória e história. A memória como produção espontânea do presente relaciona-se com o saber científico produzido nos livros de História. Para Nora: “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.” (1993, p.7)

Nesta perspectiva, o manual didático se configura como instrumento de divulgação de uma memória, guardando em suas páginas histórias, gravuras e fotografias que, uma vez visualizadas, constituem importantes acervos selecionados de acordo com a significação que possui para diferentes grupos.

Ainda no domínio da memória, o livro didático também representa um importante objeto da cultura escolar, desvendando para a história da educação práticas pedagógicas e curriculares de outro tempo. Este fato pode ser observado nas narrativas dos nossos entrevistados que apontaram o uso do livro pelo professor como uma prática comum nas aulas de História, como evidenciado no diálogo abaixo:

- *Era usado o livro? A professora usava o livro?*
- Usava.
- *Ou ela só falava do assunto?*
- Ela comentava, ela falava do assunto que ia ser dado na aula e passava o trabalho e a gente tinha que ler o livro para fazer o trabalho, fazer a pesquisa. (K)

Nesta fala, percebemos que, mesmo quando não utilizado inicialmente para apresentar o conteúdo, a professora o utilizava como consulta obrigatória para os alunos.

Em outra entrevista, foi ressaltada a forma dinâmica com que era utilizado o livro:

- Não, a professora abria o livro, o que ela sabia, ela botava mesmo. Ela não lia só o que estava no texto, ela trazia outras coisas que ela já tinha estudado, entendeu? Ela vem, fazia e conversava, falava. Porque tem muita coisa que tem no livro, que nem tudo está ali. Tem muitas coisas escondidas.
- *Nas entrelinhas, né?*
- Ela ia e trazia pra gente. Fazia pesquisa. Antes dela dar aula ela fazia uma pesquisa grande, chegava com vários papéis. Ela dava a aula dela, era boa, era gostosa. (T)

A fala do aluno revela que o livro foi um apoio à aula, mas não foi o único meio eficaz para o sucesso da aula, a professora utilizou também outras leituras e não apenas as veiculadas no livro.

Poderíamos ainda elencar inúmeros relatos das práticas utilizadas pelos professores de História no período estudado, o que seria boa contribuição para a história das práticas educativas ou estudos do currículo da rede municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, como este não foi o enfoque principal de nossa pesquisa, aproveitamos as falas que evidenciaram, de uma forma ou de outra, que o livro didático foi efetivamente utilizado nesta época pelos professores do grupo em questão e a importância do seu uso para os alunos.

Em relação ao uso do livro e das imagens da escravidão, procuramos investigar se as cenas vivenciadas pelos personagens ali inseridas tiveram alguma influência sobre os entrevistados. Investigamos se, no grupo pesquisado, houve uma introjeção dos personagens, se sentiram ou não indiretamente envolvidos com os acontecimentos. Nesse caso, haveria uma transferência da memória por herança ou acontecimentos “vividos por tabela” como definiu Michael Pollak:

(...) são os acontecimentos que eu chamaria “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais nem sempre a pessoa participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível saber se ela participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado tão forte que podemos falar de uma memória quase herdada. (1992, p. 203)

A “memória quase herdada” citada pelo autor pode estar explícita quando há uma projeção dos autores da fala com as cenas dos livros ou mesmo quando ele atribui a outros essa identificação com o passado, não reconhecendo sua participação efetiva nesses acontecimentos “vividos por tabela”.

Nos livros didáticos selecionados para essa pesquisa analisamos as imagens da escravidão que enfocavam personagens negros em situação extremamente degradante (tortura, castigo), demonstrando a dominação dos grupos afro-descendentes. Elas revelaram para os entrevistados só referenciais de identidades associados à inferioridade e a outros aspectos tidos socialmente como negativos. Se considerarmos que a “memória herdada” é um

elemento importante na construção de identidades, que referenciais foram transferidos para o grupo investigado? Se, como vimos em Pollak:

(...) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (1992, p. 204)

Em que medida realmente a memória pode ser lida ou ignorada num cenário nada promissor para os personagens em questão?

Percebemos que essas imagens tiveram importância na vida estudantil deste público, considerando que elas estavam presentes não só na vida escolar como também em outras situações do dia a dia. No início da entrevista, quando apresentadas as imagens sobre a escravidão e quando perguntados se lembravam de onde as tinham visto, a maioria respondeu o livro escolar. Apenas um entrevistado afirmou que não sabia com certeza se lembrava de tê-las visto no livro do ensino fundamental. Disse que certamente elas apareceram posteriormente em sua vida provavelmente no ensino médio e na universidade. Este mesmo aluno declarou que as imagens o acompanharam em várias circunstâncias da vida escolar:

- Eu lembro dessa imagem daqui da Casa Grande, onde moravam os coronéis, né? Eu não lembro exatamente a série em que eu vi essa imagem, mas até o segundo grau eu continuei vendo essa imagem.
- *ela se repetia né?*
- .- Repetia (passando as imagens). Essa daí também eu lembro, eu vi durante... vai ser difícil lembrar a série.
- *Mas lembra ter visto alguma vez, né?*
- Lembro, sim. Também eu continuei vendo. No ginásio até o segundo grau eu continuei vendo.
- *Essa você já tinha visto? (apontando para negros prisioneiros)*
- Não, essa não. (passando novamente as imagens) Essa eu já vi. (À mesa-Debret) Essa eu vi até há pouco tempo num trabalho de cultura brasileira que eu fiz. Eu usei na faculdade. (M)

O contato com a imagem do passado permitiu a reconstrução de uma pretensa realidade do presente a partir de experiências acumuladas num dado intervalo de tempo. Assim, do ensino fundamental até a universidade essas imagens foram comuns em sua vida escolar. Neste ínterim, valores e conceitos foram sendo reconstruídos paulatinamente.

Uma imagem bastante referenciada durante as entrevistas foi *Negros no porão do navio* (fig. 22, p. 49, cap. II) de Johan Moritz Rugendas. Quando perguntados pela gravura que mais os impressionou, o grupo que teve acesso a essa imagem apontou, majoritariamente, essa figura. A imagem sobre o tráfico de *almas* foi a que mais tocou o público entrevistado,

provavelmente pela violência de terem sido retirados de sua terra à força. A forma como eram transportados também ficou marcada na maioria dos depoimentos.

- Já ouvi falar sobre o navio negreiro. De como os negros eram aprisionados como animais. Eram muito precárias as condições, comida, com pouca água pra beber, condições de higiene não tinham nenhuma. Eles estavam expostos a doenças, a contaminações. Muitos morriam nessa travessia. Alguns que chegavam aqui vivos não conseguiam sobreviver à rotina de trabalho e acabavam morrendo também. (J)

A apreciação da imagem, naquele momento, estimulou-os a falar sobre a situação representada, não só descrevendo a imagem em si, como também associando-a ao que já tinham ouvido falar delas. As experiências de escola misturaram imagens e falas dos professores, como retratou um dos entrevistados:

- Ah, porque assim, às vezes algumas figuras lembram alguns textos, né? Aí eles falavam que eles iam espremidos, às vezes as pessoas morriam dentro dos navios e um passava por cima do outro, do morto, ficava aquele cheiro, sem tomar banho, um lugar fechado e escuro, sentindo cheiro do morto. (...)
- Só sobre o navio negreiro que a professora explicou, assim lembro do que ela falou. O que eu me lembro como é que eles vinham, passando fome, essas coisas assim...
- É, eu tinha uma admiração assim enorme pela gravura, né? Sobreviver, bom, um tempo. (...)
- Principalmente pelo fato de ser transportado, né? Eu imaginava horrores daquele transporte de 3 meses no mar, né? Lugares horríveis. (P)

A lembrança da gravura também está relacionada assim a várias experiências por eles vivenciadas. Os horrores do tráfico Atlântico, expressos na obra de Rugendas, relacionam-se para o leitor, com textos, aulas, narrativas e até filmes, facilitando a correspondência com um passado recente.

- Ah, sim, o que eu lembro na época de sétima série que toda a turma fez um trabalho sobre a escravidão, cada um ficou com uma parte, e o trabalho que mais teve repercussão foi o de um grupo que, eu não lembro agora as pessoas que estavam, eu sei que uma das minhas amigas estava e que ela conseguiu um filme, ou um trailer na Internet, não sei, do navio negreiro. Acho que foi um filme ou uma montagem, que ela exibiu em vídeo, foi muito chocante.
- *Não foi o filme Amistad?*
- Eu não sei, mas as cenas desse filme eram muito chocantes mesmo. Ela passou pra turma. É que os negros que estavam mortos, os vivos cortavam até pedaços da carne deles pra se alimentar. Foi o que mais me fez sentir. (J)

Nestes casos, a imagem funcionou como um instrumento importante para instigar as experiências vividas na escola. As lembranças da sala de aula como um rico espaço produtor e propagador de memórias articularam-se diretamente com o ensino de História.

Assim como as imagens que temos contato em nossa infância podem nos reportar ao passado, elas também podem se transformar num referencial no futuro. Por isso, concordamos com Rodrigues quando afirma que:

As imagens históricas que criamos ao longo do tempo e de nossa educação formal são povoadas de lugares-comuns. Desde cedo aprendemos a associar as embarcações que traziam escravos da África para o Brasil a algo semelhante à gravura de Rugendas. ( 2005, p.81)

Quando pensamos em tráfico negreiro, a primeira imagem que nos vem à lembrança é o quadro do pintor-viajante, *Negros no porão*. O modelo de um navio negreiro ficou consolidado pela obra do artista, pois tornou-se marcante na ilustração de livros sobre o tema. Neste caso, a repetição da imagem pode ter contribuído para a produção de estereótipos e conceitos elaborados em nossa trajetória de vida.

Muitas vezes, mesmo que o indivíduo não tenha explicitamente se identificado com os personagens das figuras apresentadas, ele pode relacioná-las a suas experiências de vida. Temos um exemplo na nossa pesquisa, no qual dois alunos responderam que as figuras que mais os impressionaram foram as de aprisionamento de negros. Um dos entrevistados, ao chegar ao local da entrevista, nos informou que um colega seu tinha acabado de ser preso no shopping. No meio da conversa, acrescentou em seu depoimento que a “galera” queria preparar uma festa para comemorar a saída de um vizinho da prisão. Assim, percebemos uma identificação, mesmo que velada, com os personagens das cenas do passado. É possível que a prisão dos negros africanos seja para o jovem um acontecimento “vivido por tabela.” (POLLAK, 1992, p. 203)

Esses aspectos da vida em cativeiro, repassados durante o processo ensino-aprendizagem, podem, de uma determinada maneira, ter influenciado a formação identitária do aluno, pois houve uma transferência das cenas apresentadas para uma experiência atual de vida. Analisemos, pois, os DSC (discursos do sujeito coletivo) elaborados a partir dos depoimentos dos nossos entrevistados.

### **3.2. Ser negro no Brasil: representações nos discursos dos Sujeitos Coletivos**

Ser negro no Brasil é uma construção cultural concebida historicamente a partir do desembarque de milhares de africanos na costa brasileira. O olhar do outro e o olhar sobre si mesmo geraram idéias, práticas e valores sobre os quais foi possível estabelecer formas de comunicação entre os diferentes grupos que constituíram a sociedade brasileira. Sendo assim, reconhecemos que as representações produzidas estão diretamente associadas ao

espaço/tempo em que foram forjadas. Deste modo, é possível deduzir que as representações sobre o negro foram formuladas sobre outras construídas em outros espaço/tempo. Para Hall, “o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação”. Hall prossegue explicando: “Todo meio de representação - escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação - deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais.” (1992, p. 70)

No caso desta pesquisa, percebemos que o contato com as imagens da escravidão pôde despertar no grupo entrevistado um sentimento de pertencimento ou não a esse passado. Que as dores do cativo, transmitidas ao longo dos séculos “por tabela” (Pollak, 1992) podem evocar uma identificação com o grupo retratado. Procuramos, assim, perceber que valores e representações as imagens/texto em relação ao afro-descendente dos livros de História produziram para os jovens entrevistados, sendo ele um deles ou não. Para entender a dimensão dessas representações expressas nesses discursos, devemos antes de tudo considerá-la sob uma perspectiva histórico-cultural.

### **3.2.1. Representações e leituras do mundo**

Um conceito central que envolve a História Cultural é o de representação, conceito este que se fundamenta num novo olhar sobre a História e seus atores. Decerto, esta conceitualização pauta-se nas mudanças epistemológicas ocorridas ao final do século XX. Trata-se não só de pensar as representações como cópia fiel de uma determinada realidade, mas sim do significado que os homens atribuem a ela. “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.” (PESAVENTO, 2005, p. 39) A rede de significados tecida através de símbolos construídos social e historicamente revela mais do que enuncia, são sentidos que se internalizam no coletivo e que buscam reconhecimento e legitimidade na sociedade.

Segundo Roger Chartier, outras duas noções que se associam à de representação são as de práticas e de apropriações. De acordo com o historiador, as estruturas do mundo social (intelectuais e psicológicas) “são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras”. (1986, p. 27) É sobre as práticas e representações que se deve pautar a História Cultural. Chartier considera que “todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo” (*ibidem*). Sendo assim, as práticas, ações simbólicas, ou seja, todas as formas de expressão utilizadas pelo homem, são elementos ativos da realidade e não mero reflexo da mesma.

Nesta perspectiva, a noção de apropriação para Chartier também ganha uma dimensão relevante no processo de produção das representações; no ato de recepção de qualquer discurso, ele ganha um sentido completamente diferente daquele concebido pelo seu criador. Esses discursos ou textos imagéticos, seja lá qual for a prática exposta, adquirem sentidos a partir das variadas interpretações a eles atribuídas por seus leitores. Por isso, o próprio processo de recepção pode ser considerado também processo de criação, pois, uma vez *lido*, ele se revela como uma nova produção.

Em seu livro *Formas e sentido da cultura escrita*, Chartier adverte que:

O texto não tem significado a não ser através de seus leitores, ele muda com eles, ordenando-se graças a códigos de percepção que lhes escapam. Ele só se torna texto através de sua relação com a exterioridade do leitor por um jogo de implicações e de ardis entre duas expectativas combinadas: aquela que organiza um espaço legível (uma literalidade) e aquela que organiza uma diligência, necessária à efetuação da obra (uma leitura). (2003, p. 12)

Neste sentido, o leitor, interagindo com o texto, incorpora novos sentidos e produz novos significados para as palavras através da imaginação e criação.

Voltando às representações sociais, podemos dizer que se legitimam quando se reconhecem e são reconhecidas pelo coletivo, neste caso, sua *estabilidade* e sua sustentação se dão a partir de sistemas discursivos constituídos por relações de poder. As relações de poder conferem aos discursos o caráter de “realidade”, legitimando-os. Os discursos contêm significados organizados em sistemas de representação, pelos quais o mundo social é representado. “Os significados carregam a marca do poder que os produziu” (CHARTIER, 2003, p. 12), assim podemos explicar a estreita ligação entre sistema de representação e poder.

### **3.2.2. As representações nos DSCs**

Em se tratando nesse estudo de representações, optamos, no decorrer das entrevistas, por utilizar como instrumento o DSC (discurso do sujeito coletivo), proposto por Lefrèvre e Lefèvre (2004) para tratamento parcial dos dados.

Como sinalizamos no início deste estudo, os DSCs representam a produção de um discurso único a partir do somatório das falas dos entrevistados, aglutinadas a partir das idéias e expressões-chave comuns. Ao produzir um texto-síntese, o pesquisador tem a liberdade de adicionar expressões e conectivos caso haja necessidade de dar sentido mais coeso ao texto. Assim, temos discursos elaborados por nós, associando os relatos e opiniões comuns aos entrevistados, sem contudo ter a pretensão de uniformizar as opiniões expressas.

Para o desencadeamento da produção do DSC, se fez necessário elencar todas as respostas sobre uma determinada questão como expressões-chave. Em seguida, buscamos nestas expressões as idéias centrais de cada um, destacando-as. Finalmente, agrupamos as idéias comuns, classificando-as (A, B, C), para assim elaborarmos o texto final.<sup>24</sup>

Selecionamos, neste caso, duas questões que retratavam claramente algumas representações sobre o negro, explicitadas nas falas analisadas. Os discursos foram organizados a partir de duas perguntas apresentadas para os entrevistados: para a primeira: I- “A escravidão tem alguma repercussão hoje em dia?”, as respostas foram: A- “Sim, o preconceito. Existe desde os tempos da escravidão.”; B- “Sim, o preconceito camuflado.” e C- “Teve o preconceito, mas não existe mais.” Para a segunda questão: II- “O que você tem a dizer em relação aos personagens retratados nessas gravuras?”, eles responderam: A- “Eles lutaram e ajudaram a construir o Brasil”; B- “Eles eram submissos e humilhados.” e C- “Eles se acomodaram, não houve uma organização.”

Cada uma das respostas transformou-se em discursos-síntese apresentados a seguir.

#### **QUESTÃO I: A ESCRAVIDÃO TEM ALGUMA REPERCUSSÃO HOJE?**

##### **A- SIM, O PRECONCEITO. EXISTE DESDE OS TEMPOS DA ESCRAVIDÃO.**

O preconceito desde aquela época existe. Bom, o que eu vejo é que, é, a escravidão mesmo foi abolida, mas o preconceito continuou, ele permanece até hoje. Apesar do povo brasileiro ser mestiço e de ter absorvido a cultura negra, o preconceito ainda existe. Algumas pessoas até hoje têm o preconceito por a pessoa ser negra. Até mais pela pessoa ser negra do que a pessoa ser pobre ou não.

Eu não senti porque eu não ligo, eu acho que isso não tem importância. Eu não sou melhor do que ninguém pelo fato de eu ser negra ou não. Pra mim não faz a diferença. Mas eu acho que tem preconceito.

Se você andar na rua, e vê uma pessoa branquinha toda mal-encarada pra você, você não vai ligar, né? Mas se for uma negra, as pessoas geralmente têm aquele baque. Pode assaltar, alguma coisa, ainda tem isso. Eu sei que ainda tem isso. E não é só a pessoa branca que pensa isso.

A gente pode ver uma coisa bem clara: a faculdade mesmo. Se a gente colocar em porcentagem a quantidade de negros que consegue entrar, a quantidade de negros que consegue se formar, são bem menores. Se você entrar numa favela a quantidade de negros são maiores, você não precisa procurar muito, você olha em volta e enxerga. Olha em volta e isso tudo vem, o histórico, atrás... Ah, no ônibus, né? Entra uma pessoa negra, assim vestida mais humilde todos olham. Aí entra uma pessoa branca, as pessoas não se importam muito. Em qualquer lugar, no supermercado se vê um negro os seguranças ficam tudo prestando atenção pra ver se vão roubar ou não porque na maioria das vezes, o pessoal só vai lá pra comprar. Nos coletivos, nos shoppings nos bancos, também há muito preconceito.

O pessoal pensa que o negro, só porque é negro não é ser humano. Ainda se pensa isso. Por causa da época da escravidão o negro não teve muito estudo, boas condições de vida. Então, são poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo, conseguem ter uma vida boa. Então, o negro sempre fica com os empregos mais baixos, porque às vezes não terminaram os

<sup>24</sup> Sobre o processo de elaboração dos DSCs aqui reproduzidos, ver apêndice ao final do texto.

estudos. Não porque eles quisessem, às vezes é porque não tiveram condições de ter um estudo, um bom emprego.

É, ele é muito excluído, vamos dizer, marginalizado. As oportunidades são muito restritas ao negro, a aparência, toda essa herança, até mesmo um penteado ou a maneira de se vestir do negro toda essa herança dele, que ele faz questão de afirmar, mesmo sabendo que vai sofrer muito preconceito, é tudo isso que o negro herdou e que a sociedade, com a abolição, não mudou muito.

Com isso eu quero dizer que a cultura negra é muito diferente da cultura do branco. Então, é o branco por ter se sentido superior ao negro durante muito tempo, também parece (pensa) que ele continua inferior ao branco. Essa coisa de ser superior, então, ao ver um negro diferente, com penteado diferente, mostrando a cultura africana mesmo, ele (o branco) automaticamente passa até a excluir.

Essa resposta reflete a opinião da maioria dos entrevistados (seis dos nove), que considerou o preconceito racial explícito o maior legado dos tempos da escravidão. Para eles, há uma permanência do passado evidenciada pelo preconceito existente até hoje.

Ao analisar os discursos dos entrevistados, nos reportamos a Ferreira para trabalharmos os conceitos de racismo, discriminação e preconceito:

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

Sendo assim, à discriminação está relacionada a ação concreta do indivíduo no que diz respeito ao preconceito racial. Este, por sua vez, está interiorizado como juízo de valor tecido socialmente. Essa manifestação comportamental foi expressa por nossos entrevistados nesta resposta, como podemos observar: “Se você andar na rua, e vê uma pessoa branquinha toda mal-encarada pra você, você não vai ligar, né? Mas se for uma negra, as pessoas geralmente têm aquele baque. Pode assaltar, alguma coisa, ainda tem isso.”

Quanto ao termo racismo, consideramos como “uma prática discriminatória e institucionalizada” (FERREIRA, 2000, p.51), contribuindo para a desvalorização de identidades. Esta conotação de racismo está explícita nas respostas dos entrevistados nesta pesquisa, como em “Algumas pessoas até hoje têm o preconceito por a pessoa ser negra. Até mais pela pessoa ser negra do que a pessoa ser pobre ou não.” Ou ainda: “O pessoal pensa que o negro, só porque é negro não é ser humano.” Percebemos, assim, o racismo que, uma vez institucionalizado, se constitui como uma prática discriminatória perpassada pelo preconceito racial (algo internalizado no indivíduo) revelada nestes exemplos.

Outros conceitos, que muitas vezes se confundem, são os de raça e etnia. O primeiro, pode ser entendido “como um conjunto de características físicas de origem genética,

referenciada em conteúdos biológicos” (*ibidem*), enquanto que o de etnia estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais e culturais comuns a um mesmo grupo. Não podemos reduzir as características do afro-descendente tão-somente à cor da pele, devemos considerar também as práticas culturais e representações simbólicas atribuídas a esses grupos sociais. Entretanto, pelos depoimentos, pudemos observar a evidência de que as características físicas (cor da pele, tipo de cabelo, etc) são fatores que contribuem para comportamentos discriminatórios, independentemente da posição social do indivíduo. Percebemos, neste caso, o preconceito de caráter definidamente racial. No discurso acima, um ex-aluno de cor branca fez referência à aparência como fator de discriminação: “Essa coisa de ser superior (o branco), então, ao ver um negro diferente, com penteado diferente, mostrando a cultura africana mesmo, ele (o branco) automaticamente passa até a excluir.” Neste sentido, as características físicas são atributos marcantes para a discriminação contra o negro.

Em relação à primeira resposta apresentada acima como DSC, podemos verificar que ela expressou a opinião da maioria, que considerou o preconceito racial uma herança da escravidão africana. Para eles, o preconceito se perpetua até os dias de hoje e está explícito nas cenas de discriminação que assistem no dia a dia. Sobre o afro-descendente, os entrevistados têm a percepção de que ele é marginalizado na sociedade brasileira; poucos conseguem bons cargos e ficam com os piores empregos; têm escolaridade baixa, com poucas possibilidades de acesso à universidade; são sempre vistos como suspeitos, na rua, no shopping ou nos ônibus. Esse grupo apontou uma visão pessimista sobre a repercussão da escravidão nos dias de hoje.

Considerando a importância que o tema abordado por esse grupo possui, e que essas representações do mundo social foram forjadas a partir de outras, perpassadas nos últimos séculos, buscaremos nos debates científicos travados na virada do século XIX para o XX os indícios para a construção e sedimentação dessa idéia.

Às portas da abolição da escravidão e mesmo no período subsequente, a questão do negro tornou-se imperativa nos debates travados na sociedade brasileira. A transição da mão-de-obra escrava para a mão-de-obra livre e o advento da República trouxeram à tona questões emergentes que precisavam com certa urgência ser tratadas. A inserção do ex-escravo na sociedade brasileira foi um tema que acirrou os debates e possibilitou o aparecimento de teorias que, baseadas em estudos científicos, procuraram demonstrar a inferioridade da raça negra, reservando-lhe assim o lugar que deveria ocupar no estrato social. Nas décadas que antecederam à abolição, a população livre de cor já era expressiva, chegando, de acordo com o censo de 1872, a ser quase três vezes maior que a população escrava. Tratava-se assim de

questionar que espaço social deveria ocupar essa população e como ficaria a questão dos ainda escravos na iminência da abolição.

Nesse contexto do século XIX, teve origem o sistema multirracial, no Brasil, respaldado em conteúdos explicitamente racistas. Nesse sistema de classificação, que dividia os indivíduos de acordo com as características físicas (fenótipo), o branco estava em primeiro plano, numa escala que atribuía ao negro um estágio inferior. Segundo Skidmore:

Os brasileiros em geral, tinham o *mais* branco por *melhor*, o que levava naturalmente a um ideal de “branqueamento”, que teve expressão tanto nos escritos elitistas quanto no folclore popular. (1976, p. 60)

O branqueamento da população estava explícito naturalmente nos discursos dos intelectuais, ao se referirem às “classes inferiores” ou “raças brancas civilizadas” (RODRIGUES, apud SKIDMORE, 1976). Ao mesmo tempo, essa hierarquia de cores era reforçada pelas teorias raciais desenvolvidas no Brasil que, através de estudos científicos, justificavam a afirmativa acima.

Tanto a escola etnológica-biológica<sup>25</sup> como a teoria darwinista influenciaram os cientistas brasileiros. A primeira sustentava a criação da raça humana a partir da mutação de diversas espécies (poligenia). Utilizavam o sistema de medição craniana (frenótipos) para evidenciar a superioridade das raças. As diferenças físicas estavam sempre associadas às diferenças culturais e sociais.

A segunda escola que teve grande repercussão no Brasil foi a darwinista. Charles Darwin defendeu o processo evolutivo das espécies, dando margem a uma interpretação dos cientistas brasileiros de que as raças “superiores”, num movimento de competição, sobreviveriam e as “inferiores”, desapareceriam. “Darwinistas sociais descreviam os negros como ‘espécie incipiente’ ” (SKIDMORE, 1976, p. 69) e, conseqüentemente, o ariano como a perfeição da espécie.

Outra visão racista que influenciou os pensadores brasileiros foi a escola histórica,<sup>26</sup> na qual “a raça era um fator determinante da história humana” (SKIDMORE, 1976, p. 69). Para eles, a história demonstrava que as *raças superiores* foram sempre vencedoras. Essa linha abriu caminho para o arianismo,<sup>27</sup> aguçando ainda mais o racismo.

---

<sup>25</sup> Formulada nos Estados Unidos nas décadas de 40/50 do século XIX.

<sup>26</sup> Emergiu nos Estados Unidos e teve como defensor no Brasil Gobineau.

<sup>27</sup> Segundo essa teoria, o ariano (ou anglo-saxão), como ser superior, teria definitivamente o controle do mundo.

No Brasil, é perceptível a influência dessas teorias em Silvio Romero e Nina Rodrigues. Silvio Romero chegou mesmo a apoiar a teoria da degenerescência do mulato,<sup>28</sup> apostando que a mistura de raça fosse altamente pernicioso. Esta tese não despertou a atenção na sociedade brasileira, pois a essa altura a miscigenação já era reconhecida. Mestiços e mulatos claros já ocupavam cargos públicos, circulavam na vida política e cultural do país.

Nina Rodrigues, professor de medicina, dedicou-se na década de 90 do século XIX ao estudo etnográfico do afro-brasileiro. Aplicava a teoria da inferioridade racial aos seus estudos, aliando as características raciais ao comportamento social alertando inclusive aos legisladores e aos policiais para tal fato. Portanto, miscigenação, degenerescência e mau comportamento social estavam intrinsecamente associados. Essa visão de Nina Rodrigues se opunha à outra defendida por setores da elite, na qual a raça negra seria absorvida pela branca. Deste ponto de vista a miscigenação faria parte do processo de branqueamento. Sua opinião foi expressa por pensadores sociais da década seguinte.

O ideal de branqueamento ganhou força entre 1890-1914, quando os mais otimistas “acreditaram que a miscigenação provocaria gradualmente o desaparecimento dos negros” (SKIDMORE, 1976, p. 69). O clareamento da população foi firmemente defendido através da demonstração estatística de que a população negra estaria diminuindo em relação à branca. Para os defensores dessa teoria, segundo Skidmore:

(...) a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. (1976, p. 81)

Assim, nesta análise *otimista*, gradualmente a miscigenação iria produzir uma população cada vez mais branca e sadia. A onda imigratória<sup>29</sup> contribuiria para acelerar esse processo. A solução para o *problema* do negro pelo branqueamento estava posta. Ao estimularem a entrada de trabalhadores brancos europeus, os teóricos acreditavam ser esta uma boa alternativa para a sociedade ideal.

A grande questão em debate foi o tempo necessário para o *desaparecimento* do negro. Gráficos e projeções apontavam para perspectivas diferentes: “João Batista Lacerda em 1911 no Congresso Internacional das Raças, previa que em um século o Brasil seria branco” (SCHWARCZ, 1996, p. 178). Ainda, segundo a autora, “a tese foi inclusive considerada negativa, na época, porque se acreditava que um século era muito tempo para a população ‘embranquecer’”. (p. 178)

---

<sup>28</sup> Para ele, o cruzamento entre raças diferentes torna-se infecundo depois da segunda ou terceira geração.

<sup>29</sup> A política de imigração do governo brasileiro propiciou a entrada maciça de europeus em duas grandes levas, a primeira, no final do século XIX e a segunda, no início do XX.

Apesar de nos anos 1920-1930 terem surgido novas tendências críticas às teorias raciais, o ideal de branqueamento continuou prevalecendo no meio das elites. Na discussão sobre a lei imigratória de 1920, por exemplo, as limitações para a entrada de imigrantes de “raça negra” estiveram em pauta. Alguns advogavam que, como o negro no Brasil desapareceria dentro de 70 anos, não se justificava interromper esse processo com a entrada de mais negros.

Em carta de Afrânio Peixoto a Fidélis Reis, o autor escreve: “Trezentos anos, talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e se não brancos, ao menos disfarçados, perderem o caráter mestiço.” (apud SKIDMORE, 1976, p. 215) Peixoto continua questionando: “Quantos séculos serão precisos para depurar todo esse mascavo humano?” (p. 215).

Percebemos que o desejo de construir um Brasil branco perpetuou no século XX. E, apesar das mudanças ocorridas ao longo deste século, ainda vemos explicitamente o preconceito arraigado até os dias de hoje. As falas dos nossos entrevistados retratam a suspeição em relação ao negro, como: “Ah, no ônibus, né? Entra uma pessoa negra, assim vestida mais humilde, todos olham. Aí entra uma pessoa branca, as pessoas não se importam muito”, ou ainda:

Em qualquer lugar, no supermercado, se vê um negro os seguranças ficam tudo prestando atenção pra ver se vão roubar ou não porque na maioria das vezes, o pessoal só vai lá pra comprar. Nos coletivos, nos shoppings, nos bancos, também há muito preconceito.

Ainda no século XX, com a eclosão da I Guerra, a questão da nacionalidade emergiu nos debates sociais. O repensar da identidade do brasileiro ganhou espaço, aumentando consideravelmente a quantidade de artigos e livros sobre o tema. Na década de 1920, o movimento literário que chegou ao auge com a Semana de Arte Moderna expressou uma confiança em definir a verdadeira identidade nacional. Escritores e artistas em geral procuraram incluir temas brasileiros à sua arte. O interesse pelo Brasil mestiço adentrou a década de 30.

A visão pessimista da miscigenação foi completamente abandonada por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e senzala*, mostrando o lado positivo das contribuições dos formadores da sociedade brasileira, o negro, o índio e o português. Freyre procurou valorizar a influência do africano na cultura nacional inclusive sobre a elite branca. O mito da democracia racial reabilitou a miscigenação, imprimindo-lhe grande valor. Para o autor, negros e brancos conviviam em harmonia desde os tempos da colônia, sendo esta tese bastante criticada por seus contemporâneos.

A partir dos anos 1950, o movimento pela igualdade racial, cuja maior expressão foi o Movimento Negro Unificado (MNU), ganhou vulto no Brasil e se consolidou no final do século XX, como forma de luta mais organizada, ganhando corpo a nível nacional. Ações afirmativas em prol dos negros, como cotas em universidades, aprovação de leis contra a discriminação racial, marcaram o final do século. Atualmente, a lei 10.639 obrigou o ensino de História da África e Cultura Africana<sup>30</sup> nas escolas de ensino básico. Entretanto, ainda hoje é difícil resgatar valores de nossa cultura afro, assim como assumir uma identidade mesmo que próxima da negra. A aparente democracia racial é desmascarada com os dados estatísticos que apontam o lugar do afro-descendente na sociedade brasileira. A questão que devemos colocar agora é, quanto tempo levaremos para eliminar de vez o ideal de branqueamento em nossa sociedade?

Esse preconceito velado foi expresso na fala de alguns entrevistados na segunda resposta para a primeira questão:

#### **B- SIM. O PRECONCEITO CAMUFLADO.**

Eu acho que tem preconceito sim, mas acho que em relação à escravidão acho que não tem não. Ela deixou pouca herança, porque as pessoas não são tratadas assim, pelo menos para o mundo ver, para as pessoas verem. Eles camuflam as coisas, né? Claro que ainda há. Ainda acontece, mas, não é a mesma coisa de antigamente. Agora, é uma coisa mais camuflada, que esconde mais. Ninguém fala, mas existe, né?

Está meio camuflado, é difícil de ver, mas existe. Hoje em dia ninguém é preconceituoso né? Mas mesmo assim, pelo menos a pessoa só achando, ela não demonstrando, não ofendendo, tá bom. É o que dizem: o que os olhos não vêem o coração não sente. Mas isso seria uma grande verdade. Isso é uma grande verdade, você não pode saber se a pessoa gosta ou deixa de gostar de você.

Se ela não falar, você não vai saber. Só se você perceber alguns atos, mas se você não perceber nada e se ela não falar nada você não tem como descobrir. As pessoas têm o preconceito e não demonstram, mas uma hora vai demonstrar, numa brincadeira sem graça.

Ah, uma brincadeira tipo *óoo neguinho!* Sabe, é uma coisa que você fala, *ah,,mas é carinhoso*, entendeu? Mas tudo no fundo, toda brincadeira, acho que tem um fundo de verdade. Todo mundo fala que não é preconceituoso, né? mas existe. Existe nas brincadeiras de escola, sempre existiu. Porque as crianças agem de acordo com o que aprendem em casa. Se o adulto age em casa, a criança vai agir na escola da mesma forma. Traz pra escola o que aprende em casa. Se o adulto é preconceituoso em casa, se a gente brinca dessa forma em casa, a criança vai brincar com o coleguinha da mesma forma, ela traz isso.

Neste segundo discurso, em que é mencionado um preconceito disfarçado, ficou explícito que nessa situação há variáveis, desde o reconhecimento de que não havendo conflito é bem melhor, até o entendimento de que se o preconceito existe, ele não tem como

<sup>30</sup> Promulgada a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ficar camuflado e uma hora vai se manifestar. Todos os que optaram por essa resposta reconhecem que há preconceito, entretanto alguns se confortam por ele não ser de todo aparente. Nas afirmativas “porque as pessoas não são tratadas assim, pelo menos para o mundo ver, para as pessoas verem” e “Mas mesmo assim, pelo menos a pessoa só achando, ela não demonstrando, não ofendendo, tá bom”, os entrevistados demonstraram certo alívio por não haver um conflito mais direto entre os grupos: “... se você não perceber nada e se ela não falar nada você não tem como descobrir.” O que não é tão mau assim, porque “o que os olhos não vêem...” Entretanto, essa posição, apesar de ser minoritária, é bastante perigosa, pois legitima a falsa idéia de que há uma harmonia entre os grupos. Talvez a afirmativa “Hoje em dia ninguém é preconceituoso, né?” possa ser uma pista para justificar esse comportamento. Não seria *politicamente correto* nos dias de hoje atitude discriminatória em relação ao negro, num momento em que a sociedade se mobiliza em prol de atitudes valorativas em relação ao afro-descendente. Dessa forma, o *encobrimento* do preconceito revela uma face cruel dessa *luta*. Ao camuflarem ou silenciarem sobre o racismo, as pessoas contribuem para a continuidade da situação.

Ao mesmo tempo, uma parte do grupo admite que haja um preconceito camuflado, “mas está lá, ele existe”, o que podemos interpretar como uma denúncia. Ele pode se manifestar numa brincadeira ou piada, o preconceito pode estar escondido, e, o que é pior, ele é passado para as crianças, que tendem a achar que as brincadeiras e piadas são naturais. Portanto, na percepção dos entrevistados o afro-descendente enfrenta no presente o preconceito, mesmo que de forma velada. Esse último ponto de vista revela atitudes muito comuns em nossa sociedade, “Todo mundo fala que não é preconceituoso, né? mas existe. Existe nas brincadeiras de escola, sempre existiu”, tornando-se uma atitude muito natural no dia a dia.

Vejamos a terceira resposta à questão:

<b>C- TEVE O PRECONCEITO, MAS NÃO EXISTE MAIS.</b>
--

<p>Existia muito na época, agora eu acho que não existe mais. Existem alguns extremos, né? Era estanque, na cabeça, como se pudesse dividir um lado negro e um lado branco, mas depois isso foi sumindo com o tempo. Eu acho que não existe mais essa possibilidade de duas posturas.</p>
---

<p>Há três anos atrás, você ainda tinha o resquício do preconceito racial. Há dez anos ou vinte talvez, você ainda tinha o problema da dificuldade com certos empregos, de certos mercados, de entrar na faculdade de engenharia...</p>
---

<p>Atores. Tinham muitos que entravam, pela necessidade do mercado. O negro fazia parte da sociedade, né? não tinha como ser... Mas acho que está diminuindo. De geração a geração vai sendo esquecido. Está diminuindo, aos poucos diminuindo. É, melhorou.</p>
--

Este discurso síntese foi elaborado a partir dos depoimentos de dois entrevistados afro-descendentes e representou a opinião da minoria do grupo. Afirmaram que hoje em dia o preconceito, influência da escravidão, foi superado ou está diminuindo. Eles admitiram que havia um preconceito, “mas depois isso foi sumindo com o tempo”. Para eles, a divisão entre negros e brancos não existe mais, “de geração a geração vai sendo esquecido” ou “Está diminuindo, aos poucos diminuindo. É, melhorou.”

Apesar de não priorizar em nosso estudo os aspectos psicológicos que envolvem nossos entrevistados, faremos uma referência ao trabalho de Ricardo Ferreira sobre a construção da identidade afro-descendente, pois acreditamos que se constituiu numa rica contribuição para entendermos este processo.

Baseando-se nas pesquisas de Cross (1999) e Helms (1993), o autor descreve o processo psicológico que envolve a construção da identidade afro-descendente que, segundo ele, varia “de um racismo internalizado para um senso mais afirmativo de identidade” (2000, p.68). Ele apresenta um modelo de mecanismo psicológico dividido em quatro estágios: de submissão, de impacto, de militância e de articulação. Sobre o uso do termo o autor explica:

(...) não quero sugerir com o termo “estágio” a idéia de padrões fixos que se sucedem em uma seqüência linear, mas, sim, momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre outras pessoas e sobre seu mundo, dentro do continuum de desenvolvimento da identidade. (p. 69)

Os estágios não demonstram um determinismo ou uma seqüência que o afro-descendente deveria trilhar. Apenas indicam fases bastante particulares da vida dos indivíduos e não significa que todos tenham que passar por elas ou tenham que seguir necessariamente esta ordem.

O primeiro estágio caracteriza-se pela submissão do indivíduo aos valores da cultura branca e a internalização inconsciente de estereótipos negativos de sua etnia. É um processo de negação da tradição africana, marcada pelo estigma do passado, da condição de escravo. Muitas vezes há a absorção de valores diferentes de sua cultura de origem. A escola é uma das responsáveis pela perpetuação deste estágio, pois mesmo que não demonstre hostilidade ao afro-descendente, há uma superexposição do branco como modelo. Vide as histórias e imagens nos livros didáticos e para- didáticos infantis. Esse mecanismo permite que haja uma identificação da criança negra com esses valores hegemônicos.

O segundo estágio é o momento de mudanças, quando há a consciência da discriminação, o conflito pessoal e temporário, até chegar a uma transformação ou conversão.

É o período da descoberta, quando há um movimento para a transformação. É o estágio da tomada de consciência. Ferreira explica que “É o momento no qual torna-se impossível negar a não aceitação por parte do ‘mundo branco’”. (2000, p. 76) Geralmente esse momento é precedido por experiências negativas para a afirmação de suas matrizes afro. É a transição entre a submissão e a militância.

No estágio da militância, o indivíduo tende a construir uma identidade positiva resgatando sua cultura de origem. É o momento em que reivindica espaço na sociedade e, por isso, nega valores brancos. É a fase mais radical de sua atuação. O indivíduo está definitivamente “convertido”. Ferreira esclarece ainda que:

Envolvido na transformação da identidade antiga e, simultaneamente, na busca das características básicas daquele que quer se tornar, o indivíduo passa a julgar os outros afro-descendentes em conformidade com seus padrões “idealizados”, desenvolvendo de uma forma tendenciosa e extremada de atacar pessoas que aparentemente demonstram valores antigos e a de afirmar os novos de uma forma estereotipada. (p. 80)

O comportamento dogmático desse momento faz com que o indivíduo se considere dono da verdade, subestimando outros que não estão envolvidos nesse processo. Passa a culpabilizar o não-afro pela posição do negro, podendo inverter a situação discriminando os não negros.

No último estágio descrito pelo autor, o estágio de articulação, “ocorre a internalização de valores de matrizes africanas e a construção de uma identidade positivamente afirmada”. (p. 83) O indivíduo passa a se sentir aceito pela sociedade e ao mesmo tempo reconhece a importância de sua origem africana. “Neste estágio a pessoa sente-se totalmente mudada. Sente-se uma ‘nova’ pessoa” (p. 84).

Entendemos que esses estágios não devem ser apropriados mecanicamente a fim de “classificar” indivíduos em uma análise de dados. Porém, uma vez emprestados dos autores, podem ajudar nossas reflexões a respeito das identidades afro e das representações sobre o negro.

Voltando à última resposta da primeira questão apresentada acima em forma de DSC, na qual o grupo afirma que o preconceito já existiu, mas não existe mais, e considerando as concepções colocadas, poderíamos afirmar que ele se encontra no estágio de submissão. Pois, apesar de demonstrarem durante a entrevista um grau de conhecimento em relação à cultura negra, negam que, atualmente, haja preconceito de cor. Afirmam que o preconceito “de geração a geração vai sendo esquecido”. Neste caso, e é um caso especial que não devemos generalizar, mesmo supondo que valorizem as suas matrizes africanas, eles podem estar

entrando numa espécie de “cegueira”, o que contribui negativamente para a afirmação dessas identidades. Mesmo que não tenham vivenciado pessoalmente nenhuma situação de discriminação racial, percebemos a negação do preconceito na sociedade, que, para ele, “Está diminuindo, aos poucos diminuindo. É, melhorou.” Neste caso, as representações construídas por estes entrevistados acerca do tema tiveram uma significação peculiar, que provavelmente está relacionada a um conjunto de circunstâncias experimentadas por eles. Neste caso, os entrevistados fizeram uma leitura completamente diferente dos outros. Assim, verificamos que o processo de recepção e apropriação do texto resultou num processo de criação, conferindo um novo sentido ao tema. (CHARTIER, 2003)

Analisando, enfim, as respostas à primeira questão colocada, que indaga sobre a herança da escravidão, podemos afirmar que a maioria concorda que o preconceito foi o maior legado. Consideramos que tanto a primeira resposta (A) como a segunda (B) apontaram como um aspecto negativo a discriminação racial. O negro está assim representado como uma pessoa marginalizada, sem acesso a boas universidades e a bons empregos. Apenas a terceira resposta (C) não identificou que hoje haja alguma discriminação como resquício da escravidão, mesmo admitindo que tempos atrás, num passado recente, ela tenha existido.

A segunda pergunta se refere à visão dos entrevistados a respeito dos personagens representados nas gravuras dos livros didáticos. As respostas, que também foram convertidas em DSCs, misturaram presente e passado. Os dois primeiros discursos fazem referência aos escravos no passado, são impressões dos negros na condição de escravo. Já a terceira resposta refere-se à trajetória de vida dos negros na atualidade referindo-se aos afro-descendentes como “Negros, mulatos, morenos em geral”.

## **2ª QUESTÃO: O QUE VOCÊ TEM A DIZER EM RELAÇÃO AOS PERSONAGENS RETRATADOS NESSAS GRAVURAS?**

### **A- ELES LUTARAM E AJUDARAM A CONSTRUIR O BRASIL**

Eu li em alguns livros que falam sobre e dizem que tudo que a gente tem agora no Brasil, a maioria das coisas os negros que ajudaram a construir. Tem tantas coisas que o negro ajudou a construir que não tem nem como não dizer. O Brasil, ele foi construído por negros pra falar a verdade. Falar: olha o português, descobriu o Brasil, descobriu. Mas quem foi que fez o trabalho pesado? Foi o negro. Trouxeram de lá pra cá e fizeram isso tudo. Fora que escravizaram um montão de gente. Se a gente for lembrar de tudo... vai ficar estranho. E agora também tem isso né? Quem é que faz o Brasil ir pra frente? É o pessoal pobre, a equipe pobre.

Bom, pra mim ficou um aprendizado. Tem pessoas que não tiram isso como aprendizado. Eu tirei como um grande aprendizado, entendeu ?

Eu acho que o sentimento dos negros naquela época, foi de revolta mesmo, no entanto, eles lutaram.

Hoje em dia por eu ter acesso a outras fontes a outros tipos de material também ligado a escravidão como outros momentos da história do Brasil, já enxergo de outra maneira. Não o negro como coitado mais, não um sentimento de pena, mas como o negro fazendo parte de um momento importante da história do Brasil.

A primeira resposta apresenta um enfoque aparentemente positivo em relação ao negro: “Tem tantas coisas que o negro ajudou a construir que não tem nem como não dizer.” Atribuiu ao negro um papel significativo na construção do país, sendo ele o construtor e responsável por levar o país para a frente. Essa atitude de reconhecimento do negro *herói* pode levar ao raciocínio de que havia necessidade de homens fortes que se identificassem com o trabalho braçal, para a construção do país, ou seja, “a equipe pobre” teria que estar lá. Logo, a escravidão seria um mal necessário. Ela serviria como uma lição de vida, traduzida nas afirmativas: “Bom, pra mim ficou um aprendizado” ou “ Foi um momento importante na História do Brasil”.

Esta visão positiva representou a minoria dos entrevistados (dois de nove) e pôde revelar um certo determinismo em relação ao trabalho escravo, ou seja, ele estaria assim justificado. De uma forma ou de outra, esta resposta foi a mais afirmativa em relação ao negro, pois atribuiu-lhe aspectos positivos. Ele, como trabalhador braçal, foi participante e “tem tantas coisas que o negro ajudou a construir”.

A segunda resposta à questão revela o entendimento dos nossos entrevistados de que os escravos foram “submissos e humilhados”.

#### **B- ELES ERAM SUBMISSOS E HUMILHADOS.**

Principalmente que eles não eram tratados como gente, acho que isso sempre foi muito claro. O modo como eles eram tratados, acorrentados, também tinha fotos de senzala, daquelas casas. Naquele tempo era comum até o escravo perder o braço, trabalhavam tipo dez horas... Doze, quinze horas. Pra você castigar o escravo: “você vai pra moenda”. Ele tremia, tremia de medo. ... sempre tinha algum, algum saindo sem braço. Queria castigar um, mandava pra moenda.

Essa primeira imagem que nós estamos vendo agora (*Capitão do mato*, fig.29, p.53, capítulo II) está mostrando assim, como os escravos eram submissos ao seu capitão do mato, aos seus senhores, e como eles eram humilhados diante da sociedade e até mesmo de outros escravos. Dá a impressão de pessoa sofrida, eles estão tristes. Fortes, assim, mas enfraquecidos.

Porque foi uma coisa muito feia que aconteceu, a escravidão pra mim foi a pior coisa. Trabalhavam muito, apanhavam muito, sempre recebendo tudo de ruim. Era o que acontecia com eles.

Esta resposta apontou para a vitimização dos personagens. Eles foram caracterizados como pessoas sofridas, tristes, fortes (fisicamente), mas enfraquecidos. “Eles apanhavam muito, sempre recebendo tudo de ruim.” A posição de vítima, representada nas imagens certamente refletiu nas narrativas do nosso ex-aluno. Resultado também das imagens da escravidão nos livros de História apresentadas a eles, onde o escravo era uma *coisa*, sem vontade própria. Diante da gravura *Capitão do mato*, o entrevistado imediatamente reconhece

que “... eles eram humilhados diante da sociedade e até mesmo de outros escravos.” Ao narrar os horrores do cativo, os discursos passam a idéia de que todos os escravos aceitaram passivamente sua condição, sem resistência, se rendendo ao lugar inferior na vida social, coincidindo assim com as imagens veiculadas nos livros analisados. Quando é apresentada apenas uma face da vida do escravo, as representações sobre esses personagens são de pessoas sofridas e tristes, provocando um sentimento de pena e piedade.

A terceira resposta à questão que estamos analisando traduz um maior distanciamento do interlocutor com esses personagens, quando sinaliza que os escravos “se acomodaram” em sua condição e não se organizaram:

#### **C- ELES SE ACOMODARAM, NÃO HOUVE UMA ORGANIZAÇÃO.**

É, na verdade, pode-se ver que a acomodação é muito comum, muito extensa a todo afro. Eu questionava muito por que não houve uma revolta, uma organização por parte dos escravos. Iam sendo escravizados e eu não entendia por que esse lance acontecia assim. Eram mais do que os brancos aqui, e eles (os brancos) eram bem poucos mesmo. É que a mudança ela vem acontecendo muito lentamente. Negros, mulatos, morenos em geral, se acomodam muito, pouca gente estudou de verdade, pouca gente quis fazer outro tipo de trabalho a não ser os trabalhos braçais. Pouca gente tentou outras profissões, pouca gente. É claro, é complicado você sair de uma baixa classe social. Mas você vê que conversando com as pessoas elas se sentem vitimadas pelo preconceito racial. Não havia um esforço tão grande, perdeu-se muitos anos ainda através da acomodação. Desse ponto de vista, perdeu-se muitos anos, porque às vezes até tinha algum tipo de oportunidade, mas existia um esforço muito pequeno. Não busca novas idéias, né?

E é o que aconteceu. Existe uma coisa mais ideológica do que física. Ninguém tá acorrentado. Não é uma coisa assim tão drástica assim que imobilize as pessoas. Condições, não havia. Mas sempre quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade, alguma coisa. Ninguém passa uma vida inteira sem oportunidade alguma, sem nenhum momento que possa conseguir alguma coisa.

Neste discurso, os autores de descendência africana revelaram que: “a acomodação é muito comum, muito extensa a todo afro”, ou ainda “não havia um esforço tão grande, perdeu-se muitos anos ainda através da acomodação”. Vemos uma mudança de olhar: da condição de vítima, ele passa a ocupar a condição de culpado. Esta postura culpabiliza o negro pela situação em que viveu ou em que ainda vive. O negro é acusado de não agir com criatividade e inteligência. Vejamos: “Mas sempre quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade, alguma coisa”. É como se a condição de vida fosse uma escolha deles, como se eles estivessem neste lugar porque sempre quiseram estar: “Negros, mulatos, morenos em geral, se acomodam muito, pouca gente estudou de verdade, pouca gente quis fazer outro tipo de trabalho a não ser os trabalhos braçais.”

Se consultarmos os anexos dos DSC em que foi apresentado o processo de elaboração dos discursos, verificaremos que as últimas respostas das duas questões citadas são elaborações dos mesmos entrevistados. Se compilássemos ambas as respostas num mesmo discurso, diriam que “o preconceito não existe mais”, mas, se houver alguma situação discriminatória é porque “houve acomodação” desses personagens a essa situação. Ou ainda, “há poucos negros na universidade” porque “negros, mulatos, morenos em geral, se acomodaram muito, pouca gente estudou de verdade, poucos negros hoje em dia conseguem um bom cargo”, mas “quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade”. Os autores das falas estão aparentemente numa posição superior, dando a impressão que eles conseguiram mudar de posição social apesar da cor. Note-se também que não houve uma identificação com esses personagens, uma vez que a referência é sempre *eles*. Falou-se do *outro* e não de *si*. Houve uma referência ao negro no tempo da escravidão como indivíduo acomodado: “Eu questionava muito por que não houve uma revolta, uma organização por parte dos escravos”, associando-os aos tempos atuais: “Não é uma coisa assim tão drástica assim que imobilize as pessoas.” Essa representação do negro, acomodado e pouco esforçado, está associada a uma desvalorização das matrizes afro, relegando esses personagens a um papel socialmente inferior. Possivelmente, a representação do negro, sempre associada ao trabalho pesado e aos castigos corporais, apresentada no processo didático-pedagógico, tenha reforçado esta visão.

### **3.3. Identidades silenciadas**

O tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa admite múltiplas possibilidades de leitura, pois depende das experiências concretas de quem fala e de quem interpreta o texto. Depende ainda das relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Muitas vezes a relação de poder entre os dois lados interfere nos resultados. O pesquisador tem controle sobre o que vai pesquisar e por isso ocupa uma posição superior neste processo. Outros fatores que podem dificultar o alcance dos objetivos da pesquisa é a própria natureza do tema. Os informantes não se sentem à vontade em expor suas opiniões, principalmente frente ao gravador, então as respostas surgem truncadas, aparentemente confusas, ou simplesmente não são respondidas. A interpretação do silêncio não é tão simples quanto possa parecer:

Tanto quanto a palavra, o silêncio produz suas condições de produção; ele é ambíguo e eloqüente. O silêncio conseguido pelo opressor é uma forma de exclusão; o silêncio imposto pelo oprimido pode expressar formas de resistência. Ou seja, o silêncio não é transparente e necessita ser

compreendido através do dito e do não-dito. Pois assim como há silêncios que dizem, há também falas silenciadoras. (ORLANDI, 1987, p. 22)

O pesquisador precisa ter muita sensibilidade para perceber nas entrelinhas onde o narrador quer chegar, sob pena de produzir interpretações precipitadas de seu discurso. Muitas vezes, as reações diante das perguntas podem nos dizer muito: o silêncio, a mudança de assunto, um gesto ou uma expressão, o desinteresse, a suposta falta de entendimento da questão são alguns aspectos nos quais devemos estar atentos para interpretar e problematizar.

Nesta seção, nos reportamos às falas presentes nas entrevistas que, mesmo não sendo respostas diretas, podem nos instigar a abordar questões até então não veiculadas neste estudo.

Mesmo considerando importantes os aspectos psicológicos que podem envolver uma pesquisa, tanto no que diz respeito às relações interpessoais, como a própria dificuldade em abordar o tema, não pretendemos neste momento nos aprofundar nesse campo. Interpretaremos a subjetividade dos dados sob um enfoque sócio-cultural.

Tomemos o primeiro exemplo, sobre os sentimentos que as imagens provocaram na época de escola, em um dos entrevistados de aparência branca:

Não, eu, particularmente é muito difícil se colocar no lugar do outro, mas, quando eu tive contato com essas imagens, é lógico que me causou alguns sentimentos como eu falei. Até porque meu pai é negro, meu pai é negro, é afro-descendente, então, eu, pensei no meu pai e com certeza devo ter chegado em casa e devo ter olhado pra ele e pensado mas como, será que o meu avô, meu bisavô passou por isso que meu pai, que esses negros passaram? Foram acorrentados, trabalhavam como bichos, não tinham boa alimentação, sofriram maus- tratos, como ser chicoteados, serem amarrados.  
(V)

Para ele, o fato de ser filho e neto de negro não o habilita a se sentir negro. As fronteiras dessa identidade nesse caso estão diluídas há tempos. Talvez a cor da pele, diferente da cor do pai, como um fator biológico, tenha contribuído para ele sentir-se fora de um grupo étnico-racial. Os aspectos culturais não foram suficientes para agregá-lo aos outros.

Em outro trecho, ao final da entrevista, este mesmo aluno concluiu:

Eu, particularmente, gosto muito dessa questão do negro dentro da História do Brasil, eu acho uma história muito bonita apesar ...de seus problemas, dessas complicações, mas eu acho uma história muito bonita porque eles vieram pra cá em sua maioria do continente africano e conseguiram mesmo na adversidade vencer, conseguiram se estabelecer. Hoje em dia tem seu trabalho, mesmo passando por algum tipo de privação, mas estão aí, sobrevivendo, estudando, trabalhando construindo suas famílias, tornando a mão-de-obra. Eu costumo dizer que a história do negro é muito parecida com a minha. Eu também tive as minhas dificuldades, tive as minhas privações mas também consegui chegar aonde cheguei. E por isso que eu costumo dizer que a história do negro tem que ser um espelho pra todos nós, que lutamos, trabalhamos pra chegar onde a gente quer.

Percebemos que houve um paralelo entre a vida do negro e a vida do autor da fala. Ele se identificou com o *outro* no que diz respeito à luta pela sobrevivência: privações e dificuldades. Entretanto, quanto à etnia, ele se distanciou *deles* porque essa era uma “questão do negro” e não sua.

Não percebemos qualquer identificação dos nossos entrevistados com os personagens das gravuras, apesar da maioria ser visivelmente afro-descendente. Se “A identidade se constrói em torno de elementos de positividade, que agreguem as pessoas em torno de atributos e características valorizados, que rendam reconhecimento social a seus detentores” (PESAVENTO, 2005, p.91), não poderíamos esperar outra reação que não essa. Quando selecionamos os entrevistados não era a intenção avaliar as identidades negras, mas sim perceber as representações sobre o negro e deixar livre a identificação de sua cor, se assim a desejassem. Durante a pesquisa de campo, nenhum dos entrevistados declarou em momento algum sua cor, o que poderia ter acontecido mesmo que não tivéssemos perguntado. A não identificação dos alunos afro-descendentes com os personagens retratados nas imagens, que são pessoas sofridas e maltratadas, nos leva a concordar com Pesavento quando ela afirma que,

Assumir uma identidade implica encontrar gratificação com esse endosso. Enquanto construção imaginária de sentido, as identidades fornecem como que uma compensação simbólica a perdas reais da vida. Identidades gloriosas confortam e suprem carências na vida social e material, por exemplo. (*ibidem*)

Sendo assim, neste caso, silêncio sobre a cor pode ser o ponto nevrálgico da questão. Ao declarar sua cor, o indivíduo forçosamente se enquadra num sistema classificatório quiçá contraditório. Uma das entrevistadas, que não possuía traços físicos definidamente afro, chegou a ensaiar, “eu sou moreninha...”(A)

De acordo com o sistema de classificação atual de cor ou raça do IBGE<sup>31</sup> adotado no censo de 2000, o indivíduo deve auto-declarar sua raça ou cor como branca, preta, parda,<sup>32</sup> amarela ou indígena. Essas opções são apresentadas ao recenseado necessariamente nesta ordem, onde se estabelece uma hierarquia cuja referência é a cor branca, a primeira da lista. De acordo com o estudo comparativo de Petruccelli (2002, p.7), este mesmo censo apontou para uma queda no percentual na população parda e um aumento dos percentuais nas demais categorias em relação ao censo de 1991, especialmente a preta. O autor aponta algumas

---

<sup>31</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>32</sup> Pardo para o IBGE é quem declara sua cor como mulata, cabocla, cafusa, mameluca ou mestiça.

interpretações relacionadas a essas mudanças, entre elas a de que estaria, cada vez mais, um número maior de pessoas reconhecendo suas origens étnicas e declarando-as. Esta assertiva aponta para uma mudança bastante positiva, porém estas afirmativas envolvem uma melhor análise em relação aos dados e às singularidades da situação. De qualquer forma, a discussão sobre a classificação de cor utilizadas nas pesquisas ou em documentos sempre acirrou os debates sobre as relações raciais na sociedade brasileira, o que é bastante saudável. Ainda sobre a declaração de cor, vimos que a cor *parda* é a que admite um número maior de possibilidades, o que tem causado maior polêmica. Ela representa um espaço apropriado para os não-brancos cuja indefinição da cor seja uma constante. Em outro estudo, Petruccelli (2000) revelou que na pesquisa mensal de emprego de 1998, numa pergunta aberta sobre a cor, apareceram 143 tipos diferentes, variando entre o branco e o preto: *morena clara, mestiça, jambo, castanha, sarará, canela, cafuzo, marrom/ chocolate*, entre outros.

A (in)definição de cor na sociedade brasileira tem sido um desafio desde os tempos da colônia. Negro, crioulo, mulato ou branco, qual é sua cor? “Na verdade, durante todo o período colonial, e mesmo até bem avançado o século XIX, os termos ‘negro’ e ‘preto’ foram usados exclusivamente para designar escravos e forros.” (MATTOS, 2000, p.17) Em algumas regiões ou períodos, *preto* era o africano. Já o pardo foi utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos. No século XIX, a denominação *pardo livre* sinalizou para a descendência escrava africana, expressando uma nova realidade afastada do estigma da escravidão, substituindo as denominações *preto* ou *crioulo*. *Pardo livre* indicava a condição de não-escravo. Segundo a autora, no Império:

(...) a noção de ‘cor’ herdada do período colonial não designava preferencialmente matizes de pigmentação, ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais no qual etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas. (1998, p.98)

Vimos assim que neste período a noção de cor estava diretamente relacionada ao lugar social do indivíduo.

No século XIX, a população livre crescera consideravelmente, possibilitando uma diferenciação entre “livres” e “não livres”. Nas revoltas do período regencial onde verificamos a participação de *homens de cor*, o ponto central das reivindicações era a denúncia de que cidadãos livres estavam sendo tratados como escravos, sem fazer qualquer aferição ao fim da escravidão. Temos ainda casos de alguns escravos que através da influência de pessoas livres fizeram suas petições chegarem até Lisboa, onde pleiteavam os direitos dos escravos crioulos (nascidos no Brasil) em relação aos cativos africanos. (REIS, 1989, p. 93) Neste caso, foram definidas novas classificações entre africanos e brasileiros.

Ainda por volta dos anos 1850/1860, segundo Hebe Mattos (1998, p.99), “cria-se a ausência de cor” (1998, p.99). O significado da cor “branca” como status social perdeu o sentido devido ao crescimento de negros e mestiços livres e aumento de brancos empobrecidos. Nos documentos deste período (registros paroquiais, processos judiciais) verifica-se o sumiço da cor.

O “espetáculo das raças” (SCHWARCZ, 1993) teve nova configuração no pós-abolição com a política imigratória durante os primeiros anos da república. Percebemos um sentido de maior transitoriedade da cor. Neste período, o mulato sintetizou a mestiçagem representando o *cidadão* que alcançou o status social mais elevado, variando, segundo Skidmore, de acordo com a *branquitude*,

Os limites sociais de sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais ‘negróide’, menos móvel) e do grau de ‘brancura’ cultural (educação, maneiras, riqueza) que era capaz de atingir. (1976, p. 56)

A diversidade racial exigiu do brasileiro uma grande sensibilidade à definição de cor ou raça. O fato de não existir no Brasil uma classificação birracial não significa que tenha vigorado a “democracia racial” (FREYRE, 2002) e que os brasileiros tenham superado as diferenças. Assim, em diferentes épocas e situações, o brasileiro deparou com a *problemática* da cor.

Voltando a analisar o sentimento despertado pelas imagens, na fala do nosso entrevistado, que expressa uma inquietação com a situação do negro,

É assim... por mais que a imagem seja do século XIX, ela traz uma mensagem, ali no caso, essas imagens trazem a mensagem dos negros, como os negros viviam. Então é muito interessante, porque eu, por mais que no ensino fundamental eu ainda fosse um adolescente, um pré-adolescente, vamos dizer assim, aquilo me inquietou, me inquietou por quê? Eu convivia com negros, os negros faziam parte do meu cotidiano, meu pai era um homem negro. Então não tinha como aquilo não me causar me fazer pensar, me fazer pensar toda essa questão dos negros. Não era algo que tava distante de mim, a escravidão pode estar distante, mas o negro não. O negro era algo que fazia parte da minha vida naquele momento e não tinha como eu dizer: ah essas imagens, todas essas imagens e não criar um sentimento, não criar uma opinião com relação a elas.(V)

A inquietação provocada pelas imagens da escravidão o reportou a um passado distante, estabelecendo relações com o presente. A *presença* de tais personagens sofridos, envolvidos em situação degradante, provocou uma inquietação no então aluno/pré-adolescente. A proximidade com os personagens das imagens durante o ensino fundamental foi ressaltada por ele. Ele se sensibilizou com esta questão até porque o seu pai era negro.

Entretanto, apesar da inquietação, ele se situa fora do grupo, o negro é o “outro”, o pai, os amigos, entre outros. Como nos esclarece Pesavento:

A identidade deve apresentar um capital simbólico de valorização positiva, deve atrair a adesão, ir ao encontro das necessidades mais intrínsecas do ser humano de adaptar-se e ser reconhecido socialmente. Mais do que isso, a identidade responde, também, a uma necessidade de acreditar em algo positivo e a que o indivíduo possa se considerar como pertencente. (2005, p. 91/92)

Sendo assim, ninguém quer ser aquele que apanha, que trabalha para os outros, e sim aquele que é reconhecido socialmente. O movimento de identificação está intrinsecamente associado aos aspectos positivos atribuídos ao grupo e a si mesmo. Ou seja, mesmo que inconscientemente se vissem ali retratados, dificilmente manifestariam esse sentimento.

Em outra pergunta feita a um aluno afro-descendente sobre a correspondência dessas cenas com a atualidade, houve um desvio da resposta:

*- Você acha que existiria alguma identificação dessas imagens com os dias de hoje?*

- Porque a partir dessa época que começa a exploração aqui no Brasil o trabalho braçal além de ser para os pobres, não só para os negros, pobres em geral, os brancos também eram muitos, brancos pobres né? Portugueses eram tão estigmatizados no mesmo lugar, no mesmo buraco, né? No mesmo buraco, no mesmo lugar horrível. É, o trabalho braçal, desde aquela época então você centra mais pra fazer trabalho braçal você gasta mais tempo, gasta sua saúde. Desde aquela época começou a se entender que tem que ser mal pago, teria que ser, malvisto, de que quem ficava com o trabalho braçal realmente não prestava, ate hoje você tem essa idéia. (R)

Num primeiro momento, ele tentou desvincular-se completamente da pergunta, retomando a um passado distante da história do Brasil. Depois, mudando de assunto, procurou dar mais ênfase ao trabalho braçal, explicando as dificuldades que “todos” tiveram com esse tipo de trabalho. Procurou nivelar brancos e negros agrupando-os pela condição social. Para ele, a exploração do trabalho, de uma maneira geral, atingiu brancos pobres e até portugueses pobres que foram também estigmatizados. Ao divagar sobre o trabalho braçal, ele priorizou as diferenças sociais e camuflou as diferenças raciais, que estavam representadas nas figuras apresentadas.

Em outro diálogo, com o mesmo entrevistado, reproduzido abaixo verificamos novamente a fuga a uma resposta:

*- E assim em relação aos personagens?*

- Mas isso foi se desenvolvendo assim com o decorrer das questões. Até o fim do ensino médio, isso já estava sumindo.(R)

Diante das cenas representadas nas imagens da escravidão, ao ser solicitado para falar dos personagens, o entrevistado desviou-se completamente do assunto, se reportando a questões da época de estudante no ensino médio. No transcorrer da entrevista não retornou ao assunto.

Falar sobre os personagens das cenas, em alguns casos, foi uma dificuldade com a qual deparamos. O silêncio sobre os personagens é um indicativo de que a memória é seletiva e que recupera apenas o que lhe é pertinente. O mesmo jovem (R) a que nos referimos acima nos informou que dava aula de capoeira e que sempre procurou passar para os seus alunos o significado dessa *arte*: “(...) eles pegavam a luta da capoeira e começavam a fuga. Batiam e continuavam a escapar”, ensina ele. Vimos nesse caso como foi importante recuperar a capoeira, como elemento de positividade. A seleção de um aspecto positivo da cultura africana foi recuperada na entrevista e foi resgatada no trabalho profissional do jovem. Ao apresentar a capoeira como uma forma de luta e resistência significou estabelecer uma relação positiva com o presente.

Para Henry Rousso (1992, p. 94), a memória “é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado”, uma representação que perpassa grupos que estão sensibilizados para uma questão comum do passado e conseqüentemente para a manutenção de uma identidade coletiva. Ela é um elo entre o presente e o passado. “Podemos dizer que a memória é um elemento essencial da identidade e da percepção que o grupo possui de si e do outro.” (POLLAK, 1992, p. 204)

O movimento de construção de identidade ou de elaboração da auto-imagem, segundo os autores citados, envolve necessariamente o reconhecimento pelos outros grupos:

A construção de identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. (POLLAK, p. 204)

À medida que não há o reconhecimento e aceitabilidade do grupo pelos outros, o indivíduo se exclui dele. Notamos, pelo menos entre os afro-descendentes desse público entrevistado, um sentimento de não pertencimento ao grupo, como se não vivenciassem a situação de preconceito e marginalização. Talvez eles individualmente não tenham vivenciado mesmo o preconceito, fugindo à sua capacidade de uma análise social mais ampla da questão. Os discursos tratam do outro, e não de si, do negro como o *diferente*.

As contradições percebidas nas falas ou nos silêncios levaram-nos a refletir sobre o conceito de identidade. Ao ouvi-los percebemos a necessidade de problematizar o sentido de identidades presente nos discursos. Que elementos definiram as fronteiras do ser afro-descendente? Que identidades foram forjadas ao longo do tempo? Que sistemas simbólicos foram utilizados para classificá-los como negros, brancos ou pardos? Que origens foram invocadas através das gravuras?

A busca por essas respostas nos levou a optar pela idéia de identidades em constante movimento, a identidade em constante transformação, inscrita numa rede social de permanentes mudanças.

Partilhamos nesse ponto com Ferreira quando afirma que a categoria identidade

É aqui considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade. (2000, p. 47)

Sendo assim, podemos considerar a “dinâmica de identificação, submetida à dinâmica do processo de viver” (FERREIRA, 2000, p. 47), já que, sob essa perspectiva, ela é relacional e está vinculada às condições sociais e materiais existentes.

O conceito de identidade tem sido atualmente intensamente discutido. A identidade estável, definida pelas características comuns dos grupos, tem sido questionada. Novas identidades emergiram, deslocando as antigas referências que davam suporte à estabilidade social. O surgimento dessas identidades foi resultado de mudanças rápidas e permanentes das sociedades modernas. A globalização e a homogeneidade cultural por elas produzidas, levaram, paradoxalmente, a um distanciamento da identidade à cultura local. Por outro lado, produziram um movimento de resistência, fortalecendo a reafirmação das identidades nacionais. A efervescência dos debates em torno do conceito de identidade resultou na idéia de identidade em crise, que, por sua vez, está intimamente vinculada às mudanças e transformações globais.

Segundo Woodward,

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. (2004, p. 25)

Desenvolveremos aqui uma visão focada na multiplicidade e fluidez das identidades, posto que acreditamos que os conflitos e a competição estão voltados para a construção de novas identidades culturais, ocorrendo em diferentes contextos.

À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 1992, p.74)

A identidade é forjada ao longo do tempo e pressupõe certa unidade, muitas vezes em correspondência com o passado. A identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (Hall, 1992, p.47). Para ele, as narrativas que dão sentido às culturas nacionais pressupõem o desejo de viver em conjunto, a unidade cultural. Essa busca pela unidade envolve sistemas simbólicos e representacionais que distingue uma cultura da outra, elaborados ou “imaginados” na narrativa da nação. Ao mesmo tempo, “a narrativa evoca as origens, as tradições, a continuidade e a intemporalidade” (*ibidem*, p. 52). Elas são constituídas também pelas histórias ou narrativas das nações, pela busca de um passado comum e baseado simbolicamente na ancestralidade.

Hobsbawm e Ranger nos alertam ainda:

Tradições que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes de origem bastante recente e algumas vezes inventadas... Tradição inventada significa uma conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado adequado. (1983, p. 45)

Essas tradições são verdadeiros instrumentos mantenedores de certas culturas, por elas apropriadas para garantir a permanência e a unidade do grupo.

Para Hall, uma pretensa identidade unificadora anula ou subordina a diferença cultural, ou seja, a unificação nacional é um processo de supressão forçada da diferença, envolvendo assim o jogo do poder. “A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade.” (Woodward, 2004, p. 39) Ela é construída em relação à outra identidade e em relação a uma outra que não é, originando a exclusão ou a diferença. A oposição binária (homem/mulher, branco/preto) produz significados fixos. A identidade e a diferença ocorrem tanto através de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de exclusão social.

Essa ambivalência pode provocar uma crise de identidade, como verificamos na voz de um entrevistado afro-descendente:

- Pela unidade, o todo, não pela parte. Eu pertencer mais a um lado do que o outro. E eu não me sentia nem tão afro nem tão branco. Eu nunca me definia como. A minha avó, ela tem predominância da parte branca. (R)

Ao tentar explicar que é neto de branca, deixou implícito que uma posição é superior à outra, justificando a sua dúvida. Essa dicotomia envolveu uma hierarquização de posições na qual um dos elementos superou o outro. Classificou o inferior como o diferente, a mulher, o negro, neste caso, estavam em posição inferior. Para Woodward, “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. (2004, p. 39/40) Elas são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios identificados com culturas correspondentes. “Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo.” (ibid, p.41) Os sistemas classificatórios organizam a vida social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura. As identidades estão associadas assim, tanto ao nosso passado histórico, que uma vez acionado influencia a nossa formação, como ao que viremos a ser.

Na sociedade brasileira, de uma maneira geral, ser negro, mulato, moreno ou branco são construções marcadas por tênues fronteiras. A variedade de raças possibilitou diversas tonalidades de cor que, dependendo do período, as hierarquizaram de acordo com o jogo econômico, político ou cultural.

As representações sobre o negro e as identidades culturais forjadas ao longo do tempo estão diretamente relacionadas a um passado histórico. Para Hall, “Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta.” (2003, p. 29)

Portanto, por mais que nossa cultura e nossa linguagem nos permitam (re)construir a todo momento novas identidades, o “cordão umbilical” nos remeterá a uma origem que poderá conferir novos significados às nossas vidas e a nossa história.

## **UM FIO PUXA OUTROS FIOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES FINAIS**

O último ponto, o arremate final, talvez seja um dos momentos mais difíceis da pesquisa e talvez ele possa não ser tão definitivo. O fio que conduz o trabalho se emaranha em outros fios que parecem nos querer dizer que ainda não é hora de terminar o serviço. Numa teimosia sem par puxa outros fios provocando uma aparente desordem. O fio condutor do nosso estudo foi o acervo iconográfico da escravidão reproduzido nos livros de História do ensino fundamental nos anos 1990. O olhar sobre essas imagens, antes de revelar uma

verdade, nos instigou a questionar o contexto de produção e apropriação das figuras. Assim, elas vieram em sua maioria do século XIX e até mesmo do século XVIII, atravessaram o tempo produzindo sentidos diversos. Ao serem lidas, se tonificaram e ganharam nova roupagem, novos significados. *A mesa* de Debret teve um sentido para a corte portuguesa ainda no século XIX, diferente do sentido que tem hoje numa aula de História. Ela pôde expressar a prosperidade de uma família brasileira, servindo de cartão-postal para a elite da época da sua criação. E pôde, por outro lado, ser objeto de denúncia à situação das crianças escravas que se alimentavam com os restos dos adultos numa sociedade abolicionista. Nesta pesquisa, tiveram um papel relevante, pois enfocando o olhar do leitor sobre o texto imagético procuramos buscar o impacto provocado por essa ação. Neste processo de metamorfose, as imagens lidas por nossos entrevistados não eram as mesmas que Debret produziu, nem as que como alunos leram nos bancos escolares dez anos atrás. Os personagens se revestiram de uma atualidade, ganhando vida, saindo da tela e numa linha atemporal e ininterrupta ligaram o presente ao passado. A mancha da escravidão pintada nas pranchas dos artistas-viajantes refletiu durante a nossa pesquisa o preconceito e a discriminação racial ainda vivos em nossa sociedade, expressos nos relatos dos entrevistados. As falas revelaram sentimentos de pena, indignação e revolta em relação às condições de vida do escravo. Ao expressar suas impressões sobre os personagens dessas imagens, os entrevistados os representaram apenas como vítimas sem condições de reagir. Alguns foram mais longe ainda e transferiram essas impressões para o negro de hoje: marginalizado, visto como suspeito, com poucas oportunidades na vida. Esta visão única lhes foi oferecida no processo didático pedagógico e reforçou o estigma sobre o negro. Se outros aspectos da vida e da cultura do negro também tivessem sido enfatizados, certamente contribuiriam para elaborações de representações mais afirmativas.

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

Numa outra perspectiva, as imagens da escravidão inseridas nos livros de História reavivaram memórias dos tempos da vida escolar desses entrevistados. O livro, quer como

objeto da cultura escolar, quer como lugar de memória ou como guardião dos acontecimentos narrados em suas páginas, teve uma significativa importância nesse contexto.

Ainda puxando fios da história, temos as imagens e o livro como recurso pedagógico que, ao ser manuseado, requer a intervenção de um mediador, o professor. A leitura está associada às práticas do cotidiano escolar. Ao revelarem o uso dos livros e imagens pelos professores nos tempos da escola, nossos entrevistados nos forneceram preciosas contribuições para a História da Educação. Observamos que este recurso pedagógico foi utilizado de diferentes formas pelos professores de ensino fundamental deste grupo entrevistado, o que pode refletir uma prática comum no período em questão (década de 1990).

A pesquisa nos remeteu também ao silêncio, ao que não nos foi dito claramente ou ao que vimos apenas nas entrelinhas. Compreender o não dito foi um exercício que nos fez refletir sobre o doloroso processo do encobrimento, da fuga que leva o indivíduo a não se perceber como parte integrante dos acontecimentos. As conversas sobre a trajetória do negro, assim como as cenas da escravidão retratadas nas figuras apresentadas, revelaram como que uma aparente homogeneização da sociedade brasileira na atualidade, pelo silêncio ou pela mudança de assunto, um total *desconhecimento* da diferença.

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

Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa contribua para repensarmos nossa prática educativa, especialmente no que diz respeito às relações raciais em sala de aula, entendendo que, os pequenos gestos, a mais simples imagem e o mais surdo silêncio têm muito a nos dizer. Mas... como um fio ainda pode puxar outro fio, coloquemos por enquanto um ponto final provisório nesta história.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. “Livro didático e a popularização do Saber Histórico” In: SILVA, Marcos A., *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.

ALENCASTRO Luiz Felipe de. “A pena e o pincel” In: STRAUMANN, Patrick (org). *Rio de Janeiro Cidade Mestiça: Nascimento da Imagem de uma nação*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2001.

ALMEIDA Stela Borges de. *Negativos em vidro*. Salvador: EDUBA, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

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

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

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

\_\_\_\_\_. “Iconografia e História”. In: Revista Interdisciplinar da Cultura do Centro de Memória da UNICAMP.- vol. 1. Campinas: 1990.

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

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1986.

\_\_\_\_\_. *Formas e sentidos da cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

COSTA, Warley da. *Abordagens da escravidão no livro didático* (Monografia do Curso Latu-sensu). UFF: Niterói, 1999.

DAVIES, Nicholas. “As Camadas Populares nos livros de História do Brasil”. In: *Ensino de História e criação do fato*, PINSKY, Jayme (org.). São Paulo, Contexto. 1982.

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

DIENER, Pablo e COSTA, Maria de Fátima. *Rugendas e o Brasil*. São Paulo: Capivara Editora, 2004.

FARIA, Sheila de Castro. “História da Família e Demografia”. In: Cardoso, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ed. Ática, vol. 1, 1978.

FERREIRA, Ricardo Franklin, *Afro-descendente: Identidade em construção*. São Paulo: EDUSC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FLORENTINO, Manolo Garcia. *Em costas negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FREIRE, Laudelino. *Um século de pintura (1816-1916)*. Rio de Janeiro: Pitoresco. Disponível em: <http://www.pitoresco.com/laudelino/parreiras/parreiras.htm>. Acesso em: 18 jan.2006.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Pitoresco. Disponível em: [http:// www.pitoresco.com/laudelino/bem\\_calixto/calixto.htm](http://www.pitoresco.com/laudelino/bem_calixto/calixto.htm). Acesso em 18 jan. 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “História e livro didático: a produção de um saber escolar”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. pp.169-179.

GATTI, Bernardete A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. **Cadernos de Pesquisa**, nº 13, 2001.

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

GRUZINSKI, Serge. “As novas imagens da América”. In STRAUMANN, Patrick (org.). *Rio de Janeiro cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?”. In SILVA, Tomaz Tadeu (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, T. (orgs) *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HUNT, Lyn. *A nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JC ON LINE. *Galeria de imagens*. Disponível em: [http:// sitededicas. uol.com.br /bio\\_post.htm](http://sitededicas.uol.com.br/bio_post.htm). Acesso em: 15 mai 2006.

JULIÃO, Carlos. *Riscos eliminados*. Disponível em <http://hemi.unirio.br/nepaa/arquivo/imagens/indexnegros.htm>. Acesso em 10 mai 2006.

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

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. TEIXEIRA; Jorge Juarez V. (orgs). *O Discurso do Sujeito Coletivo, um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1993.

LIMA, Valéria. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LOPES, Ana Elizabeth Rodrigues de Carvalho. *fotografando: sobre arte-educação e educação especial*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1996.

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

METODOLOGIA DO CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2003.

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

\_\_\_\_\_. “Laços de família e direitos no final da escravidão”. In: *História da vida privada no Brasil*. vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. “História Social”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

MONÉNEMBO, Tierno. “O festim brasileiro”. In STRAUMANN, Patrick (org). *Rio de Janeiro cidade mestiça: nascimento da imagem de uma Nação*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis”. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda e GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs.). *Culturas políticas ensaios de História Cultural, História Política e ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

NAVES, Rodrigo, “Três vezes Debret”. In *Nossa História*, Ano 1, nº 6, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004, pp. 22-26.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Ed. Pontes. 1987.

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

NORA, Pierre. “Entre Memória e História, a problemática dos lugares”. In: *Projeto História*, São Paulo, nº10, dez. 1993 p. 7 a 28.

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

PAIVA, Eduardo França, *História e imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETRUCCELLI, José Luís. “A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo”. *Textos para discussão. Diretoria de Pesquisas*, nº 6. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de população e Indicadores Sociais, 2002.

PETRUCELLI, José Luís. “A cor denominada: um estudo do Suplemento da Pesquisa Mensal de Emprego de julho de 1998”. In: *Textos para discussão. Diretoria de Pesquisas*, n.3. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2000.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v..5 nº 10, 1992.

\_\_\_\_\_. “ Memória, esquecimento e silêncio”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, 1989.

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

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

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

REZNICK, Luís e GONÇALVES, Márcia de Almeida. “História e fotografia: uma pedagogia do olhar”. In: *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, nº 3 , jan/jun 2003.

ROCHA, Ubiratan. “Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno”. In: NIKITIUK, Sonia (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

RODRIGUES, Jaime, “Arquitetura naval: imagens, textos e possibilidades de descrições de navios negreiros”. In FLORENTINO, Manolo (org.) *Tráfico cativo e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROUSSO, Henry. “A memória não é mais o que era”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.) *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV (Fundação Getúlio Vargas), 1992.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.

NIKITIUK, Sonia (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX” In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

SILVA, Marcos A.. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.

SILVA Tomaz Tadeu, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. “Currículo e identidade social” In: SILVA Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SLENES, Robert W. “Lares negros, olhares brancos” In: *Revista brasileira de História*, vol.8, nº 16, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Na senzala uma flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava*. Texto mimeo, 1989.

SOARES, Geraldo Antônio. In: *Nossa História*, ano 1, nº 6, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004. pp. 62-65.

STRAUMANN, Patrick (org). *Rio de Janeiro cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

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

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

UNIBANCO- relatório anual on line, Paul Harro-Harring. Disponível em: <http://www.rao.unibanco.com.br/antiores/2002/por/ace/index.asp.htm> . Acesso em: 20 mai 2006.

VESENTINI, Carlos Alberto. “Escola e livro didático”. In: *Repensando a História*. SILVA, Marcos A. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.

WIKIPÉDIA. *Angelo Agostini*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/angelo\\_agostini](http://pt.wikipedia.org/wiki/angelo_agostini). Acesso em: 18 mai 2006.

\_\_\_\_\_. *Georg Marcgraf*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/georg\\_marcgraf](http://pt.wikipedia.org/wiki/georg_marcgraf). Acesso em: 18 mai 2006.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a Arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZENHA, Celeste. “O Brasil de Rugendas nas edições populares ilustradas”. In: *Topoi. Revista de História*. , nº 5. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ/ 7 Letras, set. 2002.

### **LIVROS DIDÁTICOS:**

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

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

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

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

# APÊNDICES E ANEXOS

## APÊNDICE A : PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Procedimentos: Mostramos as imagens e pedimos que falassem sobre elas livremente. As entrevistas foram conduzidas com as perguntas que achamos conveniente no momento. Acrescentamos outras quando necessário.

1. Você lembra de ter visto essas imagens anteriormente?
2. Onde? Quando? (se não lembrarem, dizer de onde foram tiradas).
3. Elas lhe trazem algumas lembranças? Quais?
4. Que assuntos foram estudados com essas imagens?
5. Você sabe o que aprendeu sobre escravidão ao estudar com esses livros naquele momento?
6. Alguma coisa marcante?
7. O que pensa sobre elas olhando agora?
8. Você lembra naquele momento como as imagens foram apresentadas a você?
9. Sua professora recorria a elas ou somente ao texto do livro?
10. Lembra como foi com seus colegas de turma? Do seu professor?
11. Você tem idéia de quem e quando pintou esses quadros?
12. Qual a sua opinião sobre as cenas reproduzidas nas imagens?
13. Que sentimentos elas despertaram em você?
14. O que você tem a dizer sobre esses personagens?
15. Você acha que essa situação revelada pela história do Brasil tem alguma repercussão hoje em dia?

## APÊNDICE B: ELABORAÇÃO DO DSC- 1º PASSO

**1º Passo:** Destacar todas as respostas à 1ª questão

**1ª QUESTÃO: A ESCRAVIDÃO TEM ALGUMA REPERCUSSÃO HOJE?**

SUJEITOS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
----------	------------------	-----------------

K	<p>O preconceito desde aquela época existe. Porque o pessoal pensa que o negro, só porque é negro não é ser humano. Ainda se pensa isso. Por causa da época da escravidão o negro não teve muito estudo, condições de vida então, são poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo. É, hoje em dia conseguem ter uma vida boa. Então, o negro sempre fica com os empregos mais baixos, às vezes não terminaram os estudos. Mas não porque às vezes eles quiseram às vezes é porque não tiveram condições de ter um estudo, um bom emprego.</p>	
G	<p>- Eu acho que, por isso, ainda, hoje em dia, a gente, entre aspas né? O negro ainda é meio escravizado. Ainda não conseguiu subir totalmente na sociedade, tá um pouco, ainda está em luta, assim como antigamente.</p> <p>A gente pode ver até na...uma coisa bem clara: a faculdade mesmo. Se a gente colocar em porcentagem a quantidade de negros que consegue entrar, a quantidade de negros que consegue se formar, são bem menores. Se você entrar numa favela a quantidade de negros são maiores, você não precisa procurar muito, você olha em volta e enxerga. Olha em volta e isso tudo vem, histórico, atrás.</p> <p>Hoje em dia ninguém é preconceituoso né? Ninguém fala, mas existe, né? Existe numa brincadeira sem graça.</p> <p>Ah, uma brincadeira tipo <i>óoo neguinho!</i> Sabe, é uma coisa que você fala, <i>ah, ,mas é carinhoso</i>, entendeu? Mas, tudo no fundo, toda brincadeira, acho que tem um fundo de verdade. Todo mundo fala que não é preconceituoso né? mas existe. Existe nas brincadeiras de escola, sempre existiu.</p> <p>W- Entre as crianças assim, você acha que pode passar isso?</p> <p>Pode, pode porque as crianças agem de acordo com o que aprendem em casa. Se o adulto age em casa, a criança vai agir na escola da mesma forma. Traz, pra escola o que aprende em casa. Se o adulto é preconceituoso em casa, se a gente brinca dessa forma em casa, a criança vai brincar com o coleguinha da mesma forma, ela traz isso.</p>	
J	<p>Algumas pessoas, até hoje tem o preconceito por a pessoa ser negra. Até mais pela pessoa ser negra do que a pessoa ser pobre ou não.</p> <p>Eu não senti porque eu não ligo, eu acho que isso não tem importância. Eu não sou melhor do que ninguém pelo fato de eu ser negra ou não. Pra mim não faz a diferença.</p> <p>Ah, sempre no ônibus né? Entra uma pessoa negra, assim vestida mais humilde todos olham. Ai entra uma pessoa branca, as pessoas não se importam muito. Em qualquer lugar, no supermercado se vê um negro os seguranças ficam tudo prestando</p>	

	atenção pra ver se vão roubar ou não porque a maioria das vezes, o pessoal só vai lá pra comprar. Os coletivos, também no ônibus, nos shoppings também há muito preconceito, nos bancos.	
T	Mas mesmo assim, pelo menos a pessoa só achando, ela não demonstrando, não ofendendo, tá bem. É o que dizem: o que os olhos não vêem o coração não sente. Mas isso seria uma grande verdade. Isso é uma grande verdade, você não pode saber se a pessoa gosta ou deixa de gostar de você. Se ela não falar, você não vai saber. Só se você perceber alguns atos, mas se você não perceber nada e se ela não falar nada você não tem como descobrir. As pessoas têm o preconceito e não demonstra, mas uma hora demonstra.	
A	Eu acho que tem preconceito, tudo, você. Até pô, eu sou meia, eu sou morena, negra, mas sempre você vai ter. Se você andar na rua, e vê uma pessoa branquinha toda mal encarada pra você, você não vai ligar, né? Mas se for uma negra, as pessoas geralmente tem aquele baque. Pode assaltar, alguma coisa, ainda tem isso. Eu sei que ainda tem isso. E não é só a pessoa branca que pensa isso.	
M	Bom, a relação que eu vejo é que, é, a escravidão mesmo foi abolida, mas o preconceito continuou, ele permanece até hoje. Apesar do povo brasileiro ser mestiço e de ter absorvido a cultura negra, o preconceito ainda existe. O negro ainda é muito explorado. Ele ainda continua sendo excluído de como pessoa mesmo, como ser humano. Ele ainda continua sendo excluído .  É o negro, ele é muito marginalizado, e existe tanto o preconceito hoje em dia do negro com o branco já que ele sofreu tanto, como ainda existe do branco com o negro. É, ele é muito excluído, vamos dizer, marginalizado. As oportunidades são muito restritas ao negro, a aparência, toda essa herança, até mesmo um penteado ou a maneira de se vestir do negro toda essa herança dele, que ele faz questão de afirmar, mesmo sabendo que vai sofrer muito preconceito, é tudo isso que o negro herdou e que a sociedade, com a abolição não mudou muito.  Com isso eu quero dizer que a cultura negra é muito diferente da cultura do branco. Então, é o branco por ter se sentido superior ao negro durante muito tempo, também parece que ele continua inferior ao branco. Essa coisa de ser superior, então, ao ver um negro diferente, com penteado diferente, mostrando a cultura africana mesmo, ele o (branco) automaticamente passa até a excluir.	

SUJEITOS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P	É estanque, na cabeça, como se pudesse dividir um lado negro e um lado branco, mas depois disso foi	

	<p>sumindo com o tempo.</p> <p>Não, eu acho que não existe mais essa possibilidade de duas posturas.</p> <p>Existia muito pouco na época. Agora eu acho que não existe mais. Existe alguns extremos né?</p> <p>Existe. Está meio camuflado assim, é difícil de ver, mas existe. Mas acho que esta diminuindo. De geração a geração vai sendo esquecido. Mas acho que está diminuindo, aos poucos mas diminuindo.</p>	
R	<p>Há três anos atrás, você ainda tinha o resquício do preconceito racial. Há dez anos ou vinte talvez, você ainda tinha o problema de certos empregos, de certos mercados, seria geral marcado? Entrar na faculdade... engenharia</p> <p>Atores. Tinha muitos que entravam, necessidade também né? O negro fazia parte da sociedade, não tinha como ser... É melhorou.</p> <p>Não, acabar, vai acabar porque vai haver miscigenação. As pessoas vão se misturar mas acabar, acabar não vai haver porque não há esse esforço em educação. A educação não está voltada para esse tipo de discussão.</p>	

**2ª QUESTÃO: O QUE VOCÊ TEM A DIZER EM RELAÇÃO AOS PERSONAGENS RETRATADOS NESSAS GRAVURAS?**

SUJEITO	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
G	- Eu acho que pra qualquer um que passasse por isso seria revoltante, não? Qualquer um que passasse e visse isso. Eu acho que o sentimento dos negros naquela época foi esse, no entanto, eles lutaram, tentaram e hoje, acho que, de revolta mesmo.	
T	<p>Bom pra mim ficou um aprendizado. Tem pessoas que não tiram isso como aprendizado Eu tirei como um grande aprendizado, entendeu? Que, eu li em alguns livros, li até hoje alguns livros que falam sobre e dizem que tudo que a gente tem agora no Brasil, a maioria das coisas os negros que ajudaram.</p> <p>A construir, tem tantas coisas que o negro ajudou a construir que não tem nem como não dizer. O Brasil, ele foi construído por negros pra falar a verdade. Falar olha os portugueses, descobriram o Brasil, descobriram. Mas quem foi que fez o trabalho pesado? Foi o negro. Trouxeram de lá pra cá e fizeram isso tudo. Fora que escravizaram um montão de gente. Se a gente for lembrar de tudo... vai ficar estranho. E agora também tem isso né? Quem é que faz o Brasil ir pra frente? É o pessoal pobre, a equipe pobre.</p> <p>Porque foi uma coisa muito feia que aconteceu, foi</p>	

	<p>isso, a escravidão. Prá mim foi a pior coisa. Trabalhavam muito, apanhavam muito, sempre recebendo tudo de ruim, era o que acontecia muito com eles.</p>	
V	<p>... hoje em dia por eu ter acesso a outras fontes a outros tipos de material também ligado a escravidão como outros momentos da história do Brasil, já enxergo de outra maneira. Não o negro como coitado mais, não um sentimento de pena, mas como o negro fazendo parte de um momento importante da história do Brasil.</p>	
J	<p>Essa primeira imagem que nós estamos vendo agora está mostrando assim é como os escravos eram submissos assim ao seu capitão do mato, aos seus senhores, e como eles eram humilhados, assim, diante a sociedade e até mesmo com outros escravos.</p>	
P	<p>Eu questionava muito porque que não houve uma revolta, uma organização por parte dos escravos. Iam sendo escravizados e eu não entendia porque esse lance acontecia assim. Eram mais do que os brancos aqui, e eles eram bem poucos mesmo.</p> <p>O pouco, é bom eles saberem no ginásio que as pirâmides foram feitas pelos negros. Pirâmides, a maior construção tida no mundo até pouco tempo atrás.</p>	
R	<p>Naquele tempo era comum o escravo perder o braço (vendo a gravura dos escravos trabalhando na moenda) trabalhavam tipo dez horas... Doze, quinze horas.</p> <p>Pra você castigar o escravo: “você vai pra moenda” Ele tremia, tremia de medo. ... sempre tinha algum, algum saindo sem braço. Queria castigar um, mandava pra moenda.</p> <p>E é o que aconteceu. Existe uma coisa mais ideológica do que física. Ninguém tá acorrentado. Não é uma coisa assim tão drástica assim que imobilize as pessoas.</p> <p>É na verdade é que a mudança ela vem acontecendo muito lentamente e pode se ver que a acomodação é muito comum, muito extensa a todo afro. Negros, mulatos, morenos em geral, se acomodam muito, pouca gente estudou de verdade, pouca gente quis fazer outro tipo de trabalho a não ser os trabalhos braçais.</p> <p>Pouca gente procurou romper um pouco com esses paradigmas. Essa nivelação. Nivelação social. Pouca gente tenta outras profissões pouca gente. É claro, é complicado você sair de uma baixa classe social. Mas você vê que conversando com as pessoas com o que se esta falando, as pessoas se sentem vitimadas pelo</p>	

	<p>preconceito racial. É complicado estudar Não havia um esforço tão grande perdeu-se muitos anos ainda através da acomodação. Desse ponto de vista perdeu-se muitos anos porque às vezes até tinha algum tipo de oportunidade, mas existia um esforço muito pequeno. Não busca novas idéias né?</p> <p>Condições não havia mas sempre quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade, alguma coisa. Ninguém passa uma vida inteira sem oportunidade alguma, sem nenhum momento que possa conseguir alguma coisa.</p> <p>Eu estou falando um pouco mais recentemente né?</p>	
A	<p>Principalmente que eles não eram tratados como gente, acho que isso sempre foi muito claro. O modo como eles eram tratados, acorrentados. Também tinha fotos de senzala, daquelas casas.</p> <p>Impressão? De pessoa sofrida. Acho que de pessoa sofrida, isso mesmo. Todas.</p>	
K	<p>Eles estão tristes. Hum, hum... fortes, acho que ter aquela cabeça pra não se deixar ficar triste, assim enfraquecido..... porque passar por tudo que eles passaram e não ter um ideal na cabeça, apanhar, passar fome e ter uma meta de vida assim, é difícil.</p>	

## APÊNDICE C: ELABORAÇÃO DO DSC - 2º PASSO

**2º Passo:** Identificar as idéias centrais da resposta de cada entrevistado.

### 1ª QUESTÃO: A ESCRAVIDÃO TEM ALGUMA REPERCUSSÃO HOJE?

SUJEITO	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
K	<p>O preconceito desde aquela época existe. Porque o pessoal pensa que o negro, só porque é negro não é ser humano. Ainda se pensa isso. Por causa da época da escravidão o negro não teve muito estudo, condições de vida então, são poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo. É, hoje em dia conseguem ter uma vida boa. Então, o negro sempre fica com os empregos mais baixos, às vezes não terminaram os estudos. Mas não porque às vezes eles quiseram às vezes é porque não tiveram condições de ter um estudo, um bom emprego.</p>	<p>1ª idéia: o preconceito existe desde aquela época por que o pessoal pensa que negro não é ser humano.</p> <p>2ª idéia: São poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo, o negro sempre fica com os empregos mais baixos.</p>
G	<p>- Eu acho que, por isso, ainda, hoje em dia, a gente, entre aspas né? O negro ainda é meio escravizado. Ainda não conseguiu subir totalmente na sociedade, tá um pouco, ainda está em luta, assim como antigamente.</p> <p>A gente pode ver até na...uma coisa bem clara: a faculdade mesmo. Se a gente colocar em</p>	<p>1ª idéia: Por causa da escravidão, hoje em dia, o negro ainda é meio escravizado. Ainda não conseguiu subir na sociedade.</p> <p>Comparando a quantidade de negro que consegue entrar numa faculdade e a que consegue se</p>

	<p>porcentagem a quantidade de negros que consegue entrar, a quantidade de negros que consegue se formar, são bem menores. Se você entrar numa favela a quantidade de negros são maiores, você não precisa procurar muito, você olha em volta e enxerga. Olha em volta e isso tudo vem, histórico, atrás.</p> <p>Hoje em dia ninguém é preconceituoso né? Ninguém fala, mas existe, né? Existe numa brincadeira sem graça.</p> <p>Ah, uma brincadeira tipo <i>óoo neguinho!</i> Sabe, é uma coisa que você fala, <i>ah, ,mas é carinhoso</i>, entendeu? Mas, <i>tudo no fundo, toda brincadeira, acho que tem um fundo de verdade. Todo mundo fala que não é preconceituoso né? mas existe.</i> Existe nas brincadeiras de escola, sempre existiu.</p> <p>W- Entre as crianças assim, você acha que pode passar isso?</p> <p>Pode, pode porque as crianças agem de acordo com o que aprendem em casa. Se o adulto age em casa, a criança vai agir na escola da mesma forma. Traz, pra escola o que aprende em casa. Se o adulto é preconceituoso em casa, se a gente brinca dessa forma em casa, a criança vai brincar com o coleguinha da mesma forma, ela traz isso.</p>	<p>formar, a segunda é bem menor. Numa favela, a quantidade de negros é maior.</p> <p>2ª idéia: Todo mundo fala que não é preconceituoso, mas ele existe.</p>
J	<p>Algumas pessoas, até hoje tem o preconceito por a pessoa ser negra. Até mais pela pessoa ser negra do que a pessoa ser pobre ou não.</p> <p>Eu não senti porque eu não ligo, eu acho que isso não tem importância. Eu não sou melhor do que ninguém pelo fato de eu ser negra ou não. Pra mim não faz a diferença.</p> <p>Ah, sempre no ônibus né? Entra uma pessoa negra, assim vestida mais humilde todos olham. Ai entra uma pessoa branca, as pessoas não se importam muito. Em qualquer lugar, no supermercado se vê um negro os seguranças ficam tudo prestando atenção pra ver se vão roubar ou não porque a maioria das vezes, o pessoal só vai lá pra comprar. Os coletivos, também no ônibus, nos shoppings também há muito preconceito, nos bancos.</p>	<p>1ª idéia: Algumas pessoas tem o preconceito mais pela pessoa ser negra do que pobre.</p> <p>2ª idéia: Se no ônibus entra uma pessoa negra, todos olham. No supermercado, no shopping, no banco, se vê um negro, os seguranças ficam tudo prestando atenção, para ver se vão roubar, há muito preconceito.</p>
T	<p>Mas mesmo assim, pelo menos a pessoa só achando, ela não demonstrando, não ofendendo, tá bem. É o que dizem: o que os olhos não vêem o coração não sente. Mas isso seria uma grande verdade. Isso é uma grande verdade, você não pode saber se a pessoa gosta ou deixa de gostar de você. Se ela não falar, você não vai saber. Só se você perceber alguns atos, mas se você não perceber nada e se ela não falar nada você não tem como descobrir. As pessoas têm o preconceito e não demonstra, mas uma hora demonstra.</p>	<p>1ª idéia: As pessoas têm o preconceito, mas não demonstram.</p> <p>2ª idéia: Se a pessoa só acha e não demonstra, não ofende, tá bem. Se ela não falar, você não vai saber.</p>
A	<p><i>Eu acho que tem preconceito</i>, tudo, você. Até pô, eu sou meia, eu sou morena, negra, mas sempre você vai ter. Se você andar na rua, e vê uma pessoa <i>branquinha toda mal encarada pra você, você não vai ligar, né? Mas se for uma negra, as pessoas geralmente tem aquele baque.</i> Pode assaltar, alguma coisa, ainda tem isso. Eu sei que ainda tem</p>	<p>1ª idéia: Eu acho que tem preconceito. Ainda acontece mas não é a mesma coisa do tempo da escravidão. Eles camuflam as coisas, para o mundo não ver</p> <p>2ª idéia: Uma pessoa branca mal</p>

	<p>isso. <i>E não é só a pessoa branca que pensa isso.</i></p> <p><i>Acho que deixou, pouca herança,</i> porque as pessoas, claro que tem aqueles casos isolados, mas as pessoas não são tratadas assim, mas não para o mundo ver, para as pessoas verem. <i>Eles camuflam as coisas, né? Claro que ainda há. Ainda acontece, mas não é a mesma escravidão de antigamente, não é a mesma coisa de antigamente. Agora, é uma coisa mais camuflada, que esconde mais.</i></p> <p>Eu acho que tem preconceito sim, mas acho que em relação à escravidão acho que não tem não.</p>	<p>encarada, ninguém liga, mas se for uma negra, é aquele baque. Pode assaltar.</p> <p>3ª idéia: E não é só a pessoa branca que pensa isso.</p>
M	<p>Bom, a relação que eu vejo é que, <i>é, a escravidão mesmo foi abolida, mas o preconceito continuou, ele permanece até hoje.</i> Apesar do povo brasileiro ser mestiço e de ter absorvido a cultura negra, o preconceito ainda existe. <i>O negro ainda é muito explorado.</i> Ele ainda continua sendo excluído de como pessoa mesmo, como ser humano. Ele ainda continua sendo excluído .</p> <p><i>É o negro, ele é muito marginalizado,</i> e existe tanto o preconceito hoje em dia do negro com o branco já que ele sofreu tanto, como ainda existe do branco com o negro. <i>É, ele é muito excluído,</i> vamos dizer, marginalizado. <i>As oportunidades são muito restritas ao negro,</i> a aparência, toda essa herança, até mesmo um penteado ou a maneira de se vestir do negro toda essa herança dele, que ele faz questão de afirmar, mesmo sabendo que vai sofrer muito preconceito, é tudo isso que o negro herdou e que a sociedade, com a abolição não mudou muito.</p> <p>Com isso eu quero dizer que a cultura negra é muito diferente da cultura do branco. Então, é o branco por ter se sentido superior ao negro durante muito tempo, também parece que ele continua inferior ao branco. Essa coisa de ser superior, então, ao ver um negro diferente, com penteado diferente, mostrando a cultura africana mesmo, ele (o branco) automaticamente passa até a excluir.</p>	<p>1ª idéia: A escravidão foi abolida mas o preconceito permanece até hoje. Com a abolição não mudou muito.</p> <p>2ª idéia: O negro ainda é muito explorado, continua sendo excluído, marginalizado.</p> <p>3ª idéia: As oportunidades ainda são muito restritas ao negro.</p> <p>4ª idéia: O branco por se sentir superior ao negro durante muito tempo, ao ver o negro mostrando cultura africana, um penteado por exemplo, passa a excluí-lo.</p>

SUJEITO	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P	<p>É estanque, na cabeça, como se pudesse dividir um lado negro e um lado branco, mas depois isso foi sumindo com o tempo.</p> <p>Não, eu acho que não existe mais essa possibilidade de duas posturas.</p> <p>Existia muito pouco na época, Agora eu acho que não existe mais. Existe alguns extremos né?</p> <p>Existe. Está meio camuflado assim, é difícil de ver, mas existe. Mas acho que está diminuindo. De geração a geração vai sendo esquecido. Mas acho</p>	<p>1ª idéia: A diferença foi sumindo com o tempo, não existe mais a possibilidade de duas posturas.</p>

	que está diminuindo, aos poucos mas diminuindo.	
R	<p><i>Há três anos atrás, você ainda tinha o resquício do preconceito racial. Há dez anos ou vinte talvez, você ainda tinha o problema de certos empregos, de certos mercados, seria geral marcado? Entrar na faculdade... engenharia</i></p> <p>Atores. Tinha muitos que entravam, necessidade também né? O negro fazia parte da sociedade, não tinha como ser... É melhorou.</p> <p><i>Não, acabar, vai acabar porque vai haver miscigenação. As pessoas vão se misturar mas acabar, acabar não vai haver porque não há esse esforço em educação. A educação não está voltada para esse tipo de discussão.</i></p>	<p>1ª idéia: Há alguns anos atrás ainda havia o resquício do preconceito racial, ainda tinha o problema.</p> <p>2ª idéia: O preconceito vai acabar porque vai haver miscigenação, as pessoas vão se misturar.</p> <p>3ª idéia: Acabar não vai porque não há um esforço em educação.</p>

**2ª QUESTÃO: O QUE VOCÊ TEM A DIZER EM RELAÇÃO AOS PERSONAGENS RETRATADOS NESSAS GRAVURAS?**

SUJEITO	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
G	- Eu acho que pra qualquer um que passasse por isso seria revoltante, não? Qualquer um que passasse e visse isto. Eu acho que o sentimento dos negros naquela época foi esse, no entanto, eles lutaram, tentaram e hoje, acho que, de revolta mesmo.	A situação é revoltante, mas os negros lutaram.
T	<p>Bom pra mim ficou um aprendizado. Tem pessoas que não tiram isso como aprendizado Eu tirei como um grande aprendizado, entendeu ? Que, eu li em alguns livros, li até hoje alguns livros que falam sobre e dizem que tudo que a gente tem agora no Brasil, a maioria das coisas os negros que ajudaram.</p> <p>A construir, tem tantas coisas que o negro ajudou a construir que não tem nem como não dizer. <i>O Brasil, ele foi construído por negros pra falar a verdade.</i> Falar olha os portugueses, descobriram o Brasil, descobriram. Mas quem foi que fez o trabalho pesado? Foi o negro. Trouxeram de lá pra cá e fizeram isso tudo. Fora que escravizaram um montão de gente. Se a gente for lembrar de tudo... vai ficar estranho. E agora também tem isso né? Quem é que faz o Brasil ir pra frente? É o pessoal pobre, a equipe pobre.</p> <p>Porque foi uma coisa muito feia que aconteceu, foi isso, a escravidão. Pra mim foi a pior coisa. Trabalhavam muito, apanhavam muito, sempre recebendo tudo de ruim, era o que acontecia muito com eles.</p>	<p>1ª idéia: Os negros ajudaram a construir o Brasil.</p> <p>2ª idéia: Com a escravidão eles trabalhavam e apanhavam muito.</p>
V	... hoje em dia por eu ter acesso a outras	O negro não é mais um coitado, ele faz

	fontes a outros tipos de material também ligado a escravidão como outros momentos da história do Brasil, <i>já enxergo de outra maneira. Não o negro como coitado mais, não um sentimento de pena, mas como o negro fazendo parte de um momento importante da história do Brasil.</i>	parte de um momento importante da história do Brasil.
J	Essa primeira imagem que nós estamos vendo agora está mostrando assim é como <i>os escravos eram submissos</i> assim ao seu capitão do mato, aos seus senhores, e como eles eram humilhados, assim, diante a sociedade e até mesmo com outros escravos.	Os escravos eram submissos e humilhados.
P	<p>Eu questionava muito <i>porque que não houve uma revolta, uma organização por parte dos escravos</i>. Iam sendo escravizados e eu não entendia porque esse lance acontecia assim. Eram mais do que os brancos aqui, e eles eram bem poucos mesmo.</p> <p>O pouco, é bom eles saberem no ginásio que as pirâmides <i>foram feitas pelos negros</i>. Pirâmides, <i>a maior construção tida no mundo</i> até pouco tempo atrás.</p>	<p>1ª idéia: Não houve uma organização por parte dos escravos.</p> <p>2ª idéia A maior construção tida no mundo foi feita por negros..</p>
R	<p>Naquele tempo era comum o escravo perder o braço (vendo a gravura dos escravos trabalhando na moenda) trabalhavam tipo dez horas... doze, quinze horas.</p> <p>Pra você castigar o escravo: “você vai pra moenda”. Ele tremia, tremia de medo. ... sempre tinha algum, algum saindo sem braço. Queria castigar um, mandava pra moenda.</p> <p>E é o que aconteceu. Existe uma coisa mais ideológica do que física. Ninguém tá acorrentado. Não é uma coisa assim tão drástica assim que imobilize as pessoas.</p> <p>É na verdade é que a mudança ela vem acontecendo muito lentamente e pode se ver que a acomodação é muito comum, muito extensa a todo afro. Negros, mulatos, morenos em geral, se acomodam muito, pouca gente estudou de verdade, pouca gente quis fazer outro tipo de trabalho a não ser os trabalhos braçais.</p> <p>Pouca gente procurou romper um pouco com esses paradigmas. Essa nivelção. Nivelção social. Pouca gente tenta outras profissões pouca gente. É claro, é complicado você sair de uma baixa classe social. Mas você vê que</p>	<p>1ª idéia: Eles trabalhavam muito num trabalho arriscado.</p> <p>2ª idéia: Eles não estavam acorrentados, nem imobilizados.</p> <p>3ª idéia: A acomodação é muito comum entre eles. Não havia esforço para melhorar e achar as oportunidades.</p>

	<p>conversando com as pessoas com o que se esta falando, as pessoas se sentem vitimadas pelo preconceito racial. É complicado estudar Não havia um esforço tão grande perdeu-se muitos anos ainda através da acomodação. Desse ponto de vista perdeu-se muitos anos porque às vezes até tinha algum tipo de oportunidade, mas existia um esforço muito pequeno. Não busca novas idéias, né?</p> <p>Condições não havia mas sempre quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade, alguma coisa. Ninguém passa uma vida inteira sem oportunidade alguma, sem nenhum momento que possa conseguir alguma coisa.</p> <p>Eu estou falando um pouco mais recentemente, né?</p>	
A	<p>Principalmente que eles não eram tratados como gente, acho que isso sempre foi muito claro. O modo como eles eram tratados, acorrentados. Também tinha fotos de senzala, daquelas casas.</p> <p>Impressão? De pessoa sofrida. Acho que de pessoa sofrida, isso mesmo. Todas.</p>	Eles eram pessoas sofridas, não eram tratadas como gente.
K	<p>Eles estão tristes. Hum, hum... fortes, acho que ter aquela cabeça pra não se deixar ficar triste, assim enfraquecido..... porque passar por tudo que eles passaram e não ter um ideal na cabeça, apanhar, passar fome e ter uma meta de vida assim, é difícil.</p>	Eram tristes, fortes (fisicamente), mas enfraquecidos.

### APÊNDICE D: ELABORAÇÃO DO DSC - 3º PASSO

**3º Passo:** Classificar as idéias de acordo com as semelhanças entre si.

#### 1ª QUESTÃO: A ESCRAVIDÃO TEM ALGUMA REPERCUSSÃO HOJE?

SUJEITO	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
K	<p><i>O preconceito desde aquela época existe. Porque o pessoal pensa, que o negro, só porque é negro não é ser humano. Ainda se pensa isso. Por causa da época da escravidão o negro não teve muito estudo, condições de vida então, são poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo. É, hoje em dia conseguem ter uma vida boa. Então, o negro sempre fica com os empregos mais baixos, às vezes não terminaram os estudos. Mas não porque às vezes eles quiseram às vezes é porque não tiveram condições de ter um estudo, um bom emprego.</i></p>	<p>1ª idéia: o preconceito existe desde aquela época por que o pessoal pensa que negro não é ser humano.</p> <p>São poucos os negros que hoje em dia conseguem um bom cargo, o negro sempre fica com os empregos mais baixos.</p> <p>Não porque eles quisessem, às vezes é porque não tiveram condições de ter um bom estudo.</p> <p>A</p>

G	<p>- Eu acho que, por isso, ainda, hoje em dia, a gente, entre aspas né? <i>O negro ainda é meio escravizado. Ainda não conseguiu subir totalmente na sociedade</i>, tá um pouco, ainda está em luta, assim como antigamente.</p> <p>A gente pode ver até na...uma coisa bem clara: a faculdade mesmo. <i>Se a gente colocar em porcentagem a quantidade de negros que consegue entrar, a quantidade de negros que consegue se formar, são bem menores. Se você entrar numa favela a quantidade de negros são maiores, você não precisa procurar muito, você olha em volta e enxerga. Olha em volta e isso tudo vem, histórico, atrás.</i></p> <p>Hoje em dia ninguém é preconceituoso né? Ninguém fala, mas existe, né? Existe numa brincadeira sem graça.</p> <p>Ah, uma brincadeira tipo <i>óoo neguinho!</i> Sabe, é uma coisa que você fala, <i>ah, mas é carinhoso</i>, entendeu? Mas, <i>tudo no fundo, toda brincadeira, acho que tem um fundo de verdade. Todo mundo fala que não é preconceituoso né? mas existe.</i> Existe nas brincadeiras de escola, sempre existiu.</p> <p>W- Entre as crianças assim, você acha que pode passar isso?</p> <p>Pode, pode porque as crianças agem de acordo com o que aprendem em casa. Se o adulto age em casa, a criança vai agir na escola da mesma forma. Traz, pra escola o que aprende em casa. Se o adulto é preconceituoso em casa, se a gente brinca dessa forma em casa, a criança vai brincar com o coleguinha da mesma forma, ela traz isso.</p>	<p>1ª idéia: Por causa da escravidão, hoje em dia, o negro ainda é meio escravizado. Ainda não conseguiu subir na sociedade. Comparando a quantidade de negro que consegue entrar numa faculdade e a que consegue se formar, a segunda é bem menor. Numa favela, a quantidade de negros é maior. <b>A</b></p> <p>2ª idéia: Todo mundo fala que não é preconceituoso, mas ele existe. <b>B</b></p>
J	<p><i>Algumas pessoas, até hoje tem o preconceito por a pessoa ser negra. Até mais pela pessoa ser negra do que a pessoa ser pobre ou não.</i></p> <p>Eu não senti porque eu não ligo, eu acho que isso não tem importância. Eu não sou melhor do que ninguém pelo fato de eu ser negra ou não. Pra mim não faz a diferença.</p> <p>Ah, <i>sempre no ônibus né? Entra uma pessoa negra, assim vestida mais humilde todos olham.</i> Ai entra uma pessoa branca, as pessoas não se importam muito. Em qualquer lugar, no supermercado <i>se vê um negro os seguranças ficam tudo prestando atenção pra ver se vão roubar ou não</i> porque a maioria das vezes, o pessoal só vai lá pra comprar. <i>Os coletivos, também no ônibus, nos shopings também há muito preconceito, nos bancos.</i></p>	<p>1ª idéia: Algumas pessoas têm o preconceito mais pela pessoa ser negra do que pobre. <b>A</b></p> <p>2ª idéia: Se no ônibus entra uma pessoa negra, todos olham. No supermercado, no shopping, no banco, se vê um negro, os seguranças ficam tudo prestando atenção, para ver se vão roubar, há muito preconceito. <b>A</b></p>
T	<p>Mas mesmo assim, <i>pelo menos a pessoa só achando, ela não demonstrando, não ofendendo, tá bem.</i> É o que dizem: o que os olhos não vêem o coração não sente. Mas isso seria uma grande verdade. Isso é uma grande verdade, você não pode saber se a pessoa gosta ou deixa de gostar de você. <i>Se ela não falar, você não vai saber.</i> Só se você perceber alguns atos, mas se você não perceber nada e se ela não falar nada você não tem como</p>	<p>1ª idéia: As pessoas têm o preconceito, mas não demonstram. <b>B</b></p> <p>Se a pessoa só acha e não demonstra, não ofende, tá bem. Se ela não falar, você não vai saber. <b>B</b></p>

	descobrir. <i>As pessoas têm o preconceito e não demonstra, mas uma hora demonstra.</i>	
A	<p><i>Eu acho que tem preconceito, tudo, você. Até pô, eu sou meia, eu sou morena, negra, mas sempre você vai ter. Se você andar na rua, e vê uma pessoa branquinha toda mal encarada pra você, você não vai ligar, né? Mas se for uma negra, as pessoas geralmente tem aquele baque. Pode assaltar, alguma coisa, ainda tem isso. Eu sei que ainda tem isso. E não é só a pessoa branca que pensa isso.</i></p> <p><i>Acho que deixou, pouca herança, porque as pessoas, claro que tem aqueles casos isolados, mas as pessoas não são tratadas assim, mas não para o mundo ver, para as pessoas verem. Eles camuflam as coisas, né? Claro que ainda há. Ainda acontece, mas não é a mesma escravidão de antigamente, não é a mesma coisa de antigamente. Agora, é uma coisa mais camuflada, que esconde mais.</i></p> <p>Eu acho que tem preconceito sim, mas acho que em relação à escravidão acho que não tem não.</p>	<p>1ª idéia: Eu acho que tem preconceito. Ainda acontece mas não é a mesma coisa do tempo da escravidão. Eles camuflam as coisas, para o mundo não ver <b>B</b></p> <p>2ª idéia: Uma pessoa branca mal encarada, ninguém liga, mas se for uma negra, é aquele baque. Pode assaltar. <b>A</b></p> <p>3ª idéia: E não é só a pessoa branca que pensa isso. <b>A</b></p>
M	<p>Bom, a relação que eu vejo é que, é, <i>a escravidão mesmo foi abolida, mas o preconceito continuou, ele permanece até hoje.</i> Apesar do povo brasileiro ser mestiço e de ter absorvido a cultura negra, o preconceito ainda existe. <i>O negro ainda é muito explorado.</i> Ele ainda continua sendo excluído de como pessoa mesmo, como ser humano. Ele ainda continua sendo excluído.</p> <p><i>É o negro, ele é muito marginalizado, e existe tanto o preconceito hoje em dia do negro com o branco já que ele sofreu tanto, como ainda existe do branco com o negro. É, ele é muito excluído, vamos dizer, marginalizado. As oportunidades são muito restritas ao negro, a aparência, toda essa herança, até mesmo um penteado ou a maneira de se vestir do negro toda essa herança dele, que ele faz questão de afirmar, mesmo sabendo que vai sofrer muito preconceito, é tudo isso que o negro herdou e que a sociedade, com a abolição não mudou muito.</i></p> <p>Com isso eu quero dizer que a cultura negra é muito diferente da cultura do branco. Então, é o branco por ter se sentido superior ao negro durante muito tempo, também parece que ele continua inferior ao branco. Essa coisa de ser superior, então, <i>ao ver um negro diferente, com penteado diferente, mostrando a cultura africana mesmo, ele (o branco) automaticamente passa até a excluir.</i></p>	<p>1ª idéia: A escravidão foi abolida mas o preconceito permanece até hoje. Com a abolição não mudou muito. <b>A</b></p> <p>2ª idéia: O negro ainda é muito explorado, continua sendo excluído, marginalizado. <b>A</b></p> <p>3ª idéia: As oportunidades ainda são muito restritas ao negro. <b>A</b></p> <p>4ª idéia: O branco por se sentir superior ao negro durante muito tempo, ao ver o negro mostrando cultura africana, um penteado por exemplo, passa a excluí-lo. <b>A</b></p>

SUJEITOS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P	<i>É estanque, na cabeça, como se pudesse dividir um lado negro e um lado branco, mas depois isso foi sumindo com o tempo.</i>	1ª idéia: A diferença foi sumindo com o tempo, não existe mais a possibilidade de duas posturas.

	<p>Não, eu acho <i>que não existe mais essa possibilidade de duas posturas.</i></p> <p><i>Existia muito pouco na época, Agora eu acho que não existe mais.</i> Existem alguns extremos né?</p> <p>Existe. Está meio camuflado assim, é difícil de ver, mas existe. Mas <i>acho que está diminuindo. De geração a geração vai sendo esquecido. Mas acho que está diminuindo, aos poucos mas diminuindo.</i></p>	<p>Mas acho que está diminuindo, aos poucos mas diminuindo <b>C</b></p> <p>2ª idéia: Está meio camuflado assim, é difícil de ver, mas existe. <b>B</b></p>
R	<p><i>Há três anos atrás, você ainda tinha o resquício do preconceito racial. Há dez anos ou vinte talvez, você ainda tinha o problema de certos empregos, de certos mercados, seria geral marcado? Entrar na faculdade... engenharia</i></p> <p>Atores. Tinha muitos que entravam, necessidade também né? O negro fazia parte da sociedade, não tinha como ser... É melhorou.</p> <p><i>Não, acabar, vai acabar porque vai haver miscigenação. As pessoas vão se misturar mas acabar, acabar não vai haver porque não há esse esforço em educação. A educação não está voltada para esse tipo de discussão.</i></p>	<p>1ª idéia: Há alguns anos atrás ainda havia o resquício do preconceito racial, ainda tinha o problema. <b>C</b></p> <p>2ª idéia: O preconceito vai acabar porque vai haver miscigenação, as pessoas vão se misturar. <b>C</b></p> <p>3ª idéia: Acabar não vai porque não há um esforço em educação. <b>A</b></p>

**2ª QUESTÃO: O QUE VOCÊ TEM A DIZER EM RELAÇÃO AOS PERSONAGENS RETRATADOS NESSAS GRAVURAS?**

SUJEITOS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
G	<p>- Eu acho que pra qualquer um que passasse por isso seria revoltante, não? Qualquer um que pas- sasse e visse isso. Eu acho que o sentimento dos negros naquela época foi esse, no entanto, eles lutaram, tentaram e hoje, acho que, de revolta mesmo.</p>	<p>A situação é revoltante, mas os negros lutaram. <b>A</b></p>
T	<p>Bom pra mim ficou um aprendizado. Tem pessoas que não tiram isso como aprendizado Eu tirei como um grande aprendizado, entendeu? Que, eu li em alguns livros, li até hoje alguns livros que falam sobre e dizem que tudo que a gente tem agora no Brasil, <i>a maioria das coisas os negros que ajudaram.</i></p> <p>A construir, tem tantas coisas que o negro ajudou a construir que não tem nem como não dizer. <i>O Brasil, ele foi construído por negros pra falar a verdade.</i> Falar olha os portugueses, descobriram o Brasil, descobriram. Mas quem foi que fez o trabalho pesado? Foi o negro. Trouxeram de lá pra cá e fizeram isso tudo. Fora que escravizaram um montão de gente. Se a gente for lembrar de tudo... vai ficar estranho. E agora também tem isso né? Quem é que faz o Brasil ir pra frente? É o pessoal</p>	<p>1ª idéia- Os negros ajudaram a construir o Brasil. <b>A</b></p>

	<p>pobre, a equipe pobre.</p> <p>Porque foi uma coisa muito feia que aconteceu, foi isso, a escravidão. Prá mim foi a pior coisa. <i>Trabalhavam muito, apanhavam muito, sempre recebendo tudo de ruim, era o que acontecia muito com eles.</i></p>	<p>2ª idéia: Com a escravidão eles trabalhavam e apanhavam muito. <b>B</b></p>
V	<p>... hoje em dia por eu ter acesso a outras fontes a outros tipos de material também ligado a escravidão como outros momentos da história do Brasil, <i>já enxergo de outra maneira. Não o negro como coitado mais, não um sentimento de pena, mas como o negro fazendo parte de um momento importante da história do Brasil.</i></p>	<p>O negro não é mais um coitado, ele faz parte de um momento importante da história do Brasil. <b>A</b></p>
J	<p>Essa primeira imagem que nós estamos vendo agora está mostrando assim é como <i>os escravos eram submissos</i> assim ao seu capitão do mato, aos seus senhores, e como eles eram humilhados, assim, diante a sociedade e até mesmo com outros escravos.</p>	<p>Os escravos eram submissos e humilhados. <b>B</b></p>

P	<p>Eu questionava muito <i>porque que não houve uma revolta, uma organização por parte dos escravos.</i> Iam sendo escravizados e eu não entendia porque esse lance acontecia assim. Eram mais do que os brancos aqui, e eles eram bem poucos mesmo.</p> <p>O pouco, é bom eles saberem no ginásio que as pirâmides <i>foram feitas pelos negros.</i> Pirâmides, <i>a maior construção tida no mundo</i> até pouco tempo atrás.</p>	<p>1ª idéia: Não houve uma organização por parte dos escravos. <b>C</b></p> <p>2ª idéia A maior construção tida no mundo foi feita por negros. <b>A</b></p>
R	<p>Naquele tempo era comum o escravo perder o braço (vendo a gravura dos escravos trabalhando na moenda) trabalhavam tipo dez horas... doze, quinze horas.</p> <p>Pra você castigar o escravo: “você vai pra moenda”. Ele tremia, tremia de medo. ... sempre tinha algum, algum saindo sem braço. Queria castigar um, mandava pra moenda.</p> <p>E é o que aconteceu. Existe uma coisa mais ideológica do que física. Ninguém ta acorrentado. Não é uma coisa assim tão drástica assim que imobilize as pessoas.</p> <p>É na verdade é que a mudança ela vem acontecendo muito lentamente e pode se ver que a acomodação é muito comum, muito extensa a todo afro. Negros, mulatos, morenos em geral, se acomodam muito, pouca</p>	<p>1ª idéia: Eles trabalhavam muito num trabalho arriscado. <b>B</b></p> <p>2ª idéia: Eles não estavam acorrentados, nem imobilizados. <b>C</b></p> <p>3ª idéia: A acomodação é muito comum entre eles. Não havia esforço para melhorar e achar as oportunidades. <b>C</b></p>

	<p>gente estudou de verdade, pouca gente quis fazer outro tipo de trabalho a não ser os trabalhos braçais.</p> <p>Pouca gente procurou romper um pouco com esses paradigmas. Essa nivelção. Nivelção social. Pouca gente tenta outras profissões pouca gente. É claro, é complicado você sair de uma baixa classe social. Mas você vê que conversando com as pessoas com o que se esta falando, as pessoas se sentem vitimadas pelo preconceito racial. É complicado estudar Não havia um esforço tão grande perdeu-se muitos anos ainda através da acomodação. Desse ponto de vista perdeu-se muitos anos porque às vezes até tinha algum tipo de oportunidade, mas existia um esforço muito pequeno. Não busca novas idéias né?</p> <p>Condições não havia mas sempre quando não há condições, com esforço, usando um pouco a cabeça, você acaba criando outra oportunidade, alguma coisa. Ninguém passa uma vida inteira sem oportunidade alguma, sem nenhum momento que possa conseguir alguma coisa.</p> <p>Eu estou falando um pouco mais recentemente né?</p>	
A	<p>Principalmente que eles não eram tratados como gente, acho que isso sempre foi muito claro. O modo como eles eram tratados, acorrentados. Também tinha fotos de senzala, daquelas casas.</p> <p>Impressão? De pessoa sofrida. Acho que de pessoa sofrida, isso mesmo. Todas.</p>	<p>Eles eram pessoas sofridas, não eram tratadas como gente. <b>B</b></p>
K	<p>Eles estão tristes.</p> <p>Hum, hum... fortes, acho que ter aquela cabeça pra não se deixar ficar triste, assim enfraquecido..... porque passar por tudo que eles passaram e não ter um ideal na cabeça, apanhar, passar fome e ter uma meta de vida assim, é difícil.</p>	<p>Eram triste, fortes (fisicamente), mas enfraquecidos. <b>B</b></p>

ANEXO A: SUMÁRIO DO LIVRO *HISTÓRIA PASSADO PRESENTE- 6ª SÉRIE*

<h1>SUMÁRIO</h1>	
<b>APRENDA A ESTUDAR</b> . . . . .	2
<b>UNIDADE I</b> <i>Vida nova no mundo feudal: a Baixa Idade Média</i> . . . . .	8
Capítulo 1      O renascimento das cidades . . . . .	10
Capítulo 2      O fortalecimento das monarquias feudais . . . . .	20
Capítulo 3      Fome, peste, guerra: a crise do feudalismo . . . . .	26
<b>UNIDADE II</b> <i>A Europa nos Tempos Modernos</i> . . . . .	30
Capítulo 4      Reis e burgueses na conquista do mundo . . . . .	33
Capítulo 5      Espanha e Portugal dominam a América . . . . .	41
Capítulo 6      O Renascimento: redescoberta da Antiguidade clássica . . . . .	47
Capítulo 7      A Reforma, um movimento religioso de renovação . . . . .	53
Capítulo 8      Poder e riqueza para os reis europeus . . . . .	59
<b>UNIDADE III</b> <i>Uma terra chamada Brasil</i> . . . . .	66
Capítulo 9      O que os portugueses queriam? . . . . .	68
Capítulo 10      Os brancos na terra dos índios . . . . .	75
Capítulo 11      Da África aos canaviais: um caminho sem volta . . . . .	82
Capítulo 12      Nas terras do açúcar . . . . .	89
Capítulo 13      Um Brasil holandês? . . . . .	94
<b>UNIDADE IV</b> <i>A colônia cresce e aparece</i> . . . . .	102
Capítulo 14      A conquista do Norte e do Nordeste . . . . .	104
Capítulo 15      São Paulo: porta de entrada para os sertões . . . . .	108
Capítulo 16      A conquista do Sul . . . . .	113
<b>UNIDADE V</b> <i>A colônia: salvação do reino</i> . . . . .	118
Capítulo 17      A Coroa aperta o cerco contra a colônia . . . . .	120
Capítulo 18      Realiza-se o velho sonho . . . . .	124
<b>BIBLIOGRAFIA</b> . . . . .	134

## ANEXO A: SUMÁRIO DO LIVRO *HISTÓRIA PASSADO PRESENTE- 7ª SÉRIE*

# SUMÁRIO

APRENDA A ESTUDAR . . . . .	2
<b>UNIDADE I</b> <i>A derrocada do Antigo Regime</i> . . . . .	7
Capítulo 1      Inglaterra, século XVII: a burguesia chega ao poder . . . . .	10
Capítulo 2      Os iluministas: pensadores da liberdade . . . . .	15
Capítulo 3      Revolução de independência dos Estados Unidos . . . . .	22
Capítulo 4      “Liberdade ainda que tardia” . . . . .	27
Capítulo 5      Liberdade, igualdade, fraternidade: a Revolução Francesa . . . . .	33
Capítulo 6      A Revolução Industrial: a máquina entra em cena . . . . .	44
<b>UNIDADE II</b> <i>Napoleão e a independência das colônias ibéricas</i> . . . . .	52
Capítulo 7      Napoleão Bonaparte: os ideais revolucionários na ponta das baionetas . . . . .	54
Capítulo 8      O Brasil vira reino . . . . .	62
Capítulo 9      Os brados de liberdade ecoam na América espanhola . . . . .	67
Capítulo 10      Ou ficar a pátria livre... . . . .	72
<b>UNIDADE III</b> <i>A burguesia consolida seu poder</i> . . . . .	78
Capítulo 11      Os Estados Unidos no século XIX: uma nova potência mundial . . . . .	80
Capítulo 12      Liberalismo, constitucionalismo e nacionalismo . . . . .	86
Capítulo 13      “Proletários de todos os países: uni-vos!” . . . . .	92
<b>UNIDADE IV</b> <i>O primeiro reinado no Brasil</i> . . . . .	100
Capítulo 14      Que país é este? . . . . .	102
Capítulo 15      Quem quer um rei absolutista? . . . . .	107
Capítulo 16      E agora? Quem governará o império? . . . . .	116
<b>UNIDADE V</b> <i>Meio século de reinado</i> . . . . .	124
Capítulo 17      O Segundo Império e seus adversários . . . . .	126
Capítulo 18      Grandes mudanças no Brasil do Segundo Império . . . . .	132
Capítulo 19      Trabalho escravo ou trabalho livre? . . . . .	139
Capítulo 20      Levanta-se a espada, cai a coroa . . . . .	147
<b>BIBLIOGRAFIA</b> . . . . .	152