

## **Olhares sobre a cultura afro-brasileira na História da educação: reflexões a partir do livro didático de História do Ensino Médio**

Ramon Alcântara ALEIXO (UEPB)<sup>1</sup>  
Wagner Tavares da SILVA (UEPB)<sup>2</sup>  
Dra. Patrícia Cristina de A ARAÚJO (UEPB)<sup>3</sup>

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações gráficas da imagem do negro no livro didático de História do Ensino Médio, com vistas à percepção de como o negro é artisticamente representado, em quais períodos históricos aparece com mais frequência e a que atividade as ilustrações o associam. Partindo dessa premissa, objetivamos estimular o debate sobre a representação étnica através de pinturas, fotografias, charges e outras formas de expressão artística, como contribuição para que nos próximos livros didáticos produzidos sobre História do Brasil, o respeito às singularidades dos grupos étnicos transgrida aquela perspectiva quantitativista a que está relegada, chegando, dessa forma, a uma preocupação maior no que concerne a mensagem que cada gravura possa transmitir.

Sendo assim, enfatizamos a contribuição da ilustração para o livro didático de História no que diz respeito a sua capacidade de desencadear um processo discursivo através do estímulo visual e uma vez que seja acompanhada de legenda ou se relacione com algum texto próximo a ela, a ilustração contribui para um maior entendimento do texto e para a elaboração de conceitos.

Para a realização do nosso trabalho, utilizamos as coleções: *Toda a História*, de José Jobson de A. Arruda, *História da Sociedade Brasileira*, de Chico Alencar, e *História Geral do Ensino Médio*, de Cláudio Vicentino. As coleções foram escolhidas com base em três critérios: serem voltadas para o ensino médio, ser uma das mais recentes da editora, e ou, ser uma das mais vendidas do país. Os livros são organizados

---

<sup>1</sup> Graduando de Licenciatura em História - [amon\\_alcantara@hotmail.com](mailto:amon_alcantara@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduando de Licenciatura em História - [guinas\\_6@hotmail.com](mailto:guinas_6@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professora de História [cristina-aragao@hotmail.com](mailto:cristina-aragao@hotmail.com)

a partir da história integrada, onde os capítulos de História do Brasil são apresentados intercalados aos de História Geral.

Primeiramente quantificamos as imagens, considerando reprodução de pinturas, fotografias, charges, litogravuras, mapas e gráficos. Separamos, então, as categorias: figuras não humanas (mapas, gráficos, paisagens e objetos em geral) e figuras humanas, (com presença dos elementos negro, branco, índio e mestiço). Essas subcategorias foram preenchidas de acordo com a presença do elemento na foto e não pela quantidade.

Como resultado dessa quantificação, constatamos que das 892 figuras que continham o elemento humano, 708 apresentavam brancos, 310 apresentavam negros, 77 apresentavam índios e 64 mestiços. A partir da coleta desses dados, partimos para a segunda parte da análise: perceber a que atividades o elemento negro é associado nessas imagens. Dividimos as gravuras em sete categorias: onde ele aparece trabalhando, sendo castigado, sendo comercializado, em manifestações públicas, sendo retratado, em momento de lazer, e outros.

Ao analisarmos essa segunda etapa da coleta, observamos que a atividade associada ao negro de maior incidência é aquela em que este aparece trabalhando (86 imagens), sendo seguida por aquela em que aparece em manifestações diversas (83 imagens) e aquelas em que ele é somente retratado (59 imagens).

A maior incidência de imagens que associam o negro ao trabalho encontra-se nos capítulos que tratam do Brasil Colônia e Brasil Império, onde observamos a discussão de temas abordando os ciclos do açúcar e do ouro. Ao longo dessa análise, dois aspectos chamam atenção na quantificação das imagens associadas a atividades: a princípio, começamos a encontrar, principalmente nas coleções mais recentes, a substituição de pinturas onde o negro aparece trabalhando e sendo castigado, por gravuras em que ele é somente retratado posando para o artista.

Em seguida, observamos a gradativa substituição de pinturas por fotografias com o decorrer do tempo histórico nos livros, principalmente quando nos voltamos para os capítulos que tratam da República. A terceira parte do nosso estudo observa as técnicas utilizadas do negro apresentadas nos livros didáticos analisados.

Nos capítulos que abordam questões relacionadas ao Brasil colônia e império, predominam as imagens produzidas em aquarelas, litografia, pintura e desenho, aparecendo a fotografia e a charge em menor número. Já nos capítulos que tratam em sua maioria do período republicano e mais recente, a fotografia prevalece seguida da charge, sendo pequeno o uso de outras técnicas.

De maneira geral, os resultados parciais apontados em nossa pesquisa nos permitem acreditar que para a efetivação de uma sociedade inclusiva, é preciso que ocorram mudanças estruturais na escola e em todos os elementos que a compõem, de suas estruturas físicas a sua prática pedagógica, passando, nesse percurso, pelo livro didático, importante elemento que medeia a relação entre professor e aluno.

Sendo assim, propomos, a partir da perspectiva da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), compreender os sentidos sobre diferença veiculados no/pelo livro didático, refletindo acerca das concepções sobre a diferença presentes nestes livros; visto que a interpretação, na perspectiva de Orlandi, não é atribuição de sentidos, mas exposição à opacidade do texto, explicitando o modo como um objeto simbólico produz sentido.

Dessa forma, a A.D visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está carregado de significância. Sendo assim, entendemos a compreensão como um processo de busca à explicitação dos processos de significação presentes no texto, o que permite que se possam escutar outros sentidos, compreendendo como eles se constituem.

O discurso, segundo Orlandi (2002, p.17) é “o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”. Nesta perspectiva, a linguagem não é pensada como mera transmissão de informação. Há um processo complexo de constituição de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, onde linguagem e ideologia se articulam produzindo sentidos.

Podemos observar esta integração entre língua e ideologia, através da análise da história da literatura didática no Brasil, onde segundo Oliveira (1984) o processo de incorporação da identidade nacional ao livro didático, a partir da abertura e proliferação das escolas advindas do regime republicano, serviu para atender aos propósitos políticos de determinada esfera da sociedade, como nos mostra Nagle (1990), através de dois exemplos do uso do livro didático como instrumento formador do sentimento nacionalista nas crianças:

Exemplo sem precedentes encontra-se nos programas das diversas disciplinas, especialmente da Geografia e Ciências Físicas e Naturais, para as escolas primárias cearenses; e com maior nitidez, no livro *João Pergunta*, adotado oficialmente nas escolas primárias do Ceará, “livro de leitura destinado às crianças do nordeste brasileiro”. [...] Sintomaticamente, no Estado de São Paulo, aparece a mais perfeita obra comprometida com essa tendência: trata-se de obra didática, de autoria do professor Thales de Andrade, destinado ao ensino da Leitura, e que serviu para a educação de

várias gerações em todo Brasil, onde se exaltam as virtudes e as delícias da vida rural.(NAGLE, p. 272-273)

Ao longo do século XX, podemos observar alguns episódios onde a ideologia nacionalista veiculada através do livro didático serviu para legitimar o poder que se constituía em determinado momento, como ao longo do período denominado como Estado Novo (1937-1945) e, principalmente, a partir do golpe militar de abril de 1964. Ao longo deste último, observamos o firmamento dos chamados acordos MEC/USAID (1964-1969) entre o governo brasileiro e a AID (Agency for International Development- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional).

Segundo Romanelli (1986) estava implícito nos programas de assistência financeira e técnica um tipo de ação que implicava no treinamento de órgão e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas à intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia que fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais.

Nesse período foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), órgão nacional autorizado a elaborar cartilhas e livros didáticos, cujos conteúdos, forma e fundamentação psicopedagógica seguiam instruções e orientações dos assessores americanos.

Com a abertura do Regime militar, a Nova República instituiu em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com informações do Ministério da Educação e Cultura ([www.mec.gov.br/sel/medio/availiv/shtm](http://www.mec.gov.br/sel/medio/availiv/shtm)) desde 1997, o PNLD fornece aos professores o Guia do Livro Didático com uma síntese do processo das coleções de livros inscritos no programa.

A avaliação dos livros é caracterizada, neste documento, como uma das ações do MEC na busca da qualidade do ensino público, considerando-se o livro como uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. (BRASILMEC, 2003, p. 10)

O Guia estabeleceu critérios para eliminação ou classificação dos livros que representariam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino. Dentre estes critérios, ressaltamos o critério que se refere a “contribuição para a construção da cidadania”. O texto que sintetiza este critério relata que:

Em resposta à Constituição do Brasil e para contribuir para construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:-- veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; -- fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. (BRASIL/MEC, 2003, p.27)

Sendo assim, Apple (1995) nos mostra o livro didático como um produto cultural, devendo ser entendido como resultado complexo de relações humanas podendo expressar a materialização de conflito entre grupos. Compartilhando dessa perspectiva, Marques (1999, p.71) afirma que “é na trama das relações sociais que se definem os lugares e os papéis que as pessoas ou grupos irão ocupar e desempenhar no complexo palco da vida”.

A relação que nossa sociedade estabelece com categorias sócias até então reconhecidas e tratadas como desviantes é resultado de um processo no qual podemos identificar diferentes formações ideológicas e discursivas, cada uma delas produzida em um determinado tempo histórico.

No bojo das transformações com a Modernidade, observamos um considerável avanço para o desenvolvimento do conhecimento e para a afirmação do homem em sua existência, estabelecendo, assim, limites nas formas de raciocinar e entender o mundo, configurando, dessa forma, um discurso que compreende a marca da diferença como a representação de um desvio de normalidade.

Os critérios que definem o pertencimento ou o não-pertencimento, este por sua vez acoplado a variadas práticas de exclusão, referem-se a aspectos ético, estético e de capacidade produtiva. Considerando estes aspectos, poderíamos enumerar uma série de categorias definidas como desviantes dentre as quais se incluem negros, homossexuais, mulheres, índios, idosos, dentre outros.

Entretanto, ao longo do século XX, principalmente a partir da década de 1960, estas categorias sociais procuraram ampliar as discussões sobre a redefinição das diferenças, pretendendo uma ressignificação das possibilidades de ser diferente, onde “as concepções não postas em xeque e novas formas de encarar o mundo preenchem espaços deixados pela derrocada de velhas idéias” (MARQUES, 2001, p.39).

De acordo com Santos (2002), este novo momento se define como uma então crise da ciência moderna, um tempo de transição paradigmática, uma ruptura na busca de novas epistemologias e de novos conhecimentos. A ciência moderna constitui-se em uma ruptura em relação a outros tipos de conhecimento, contudo,

nas últimas décadas esse paradigma de a ciência tem vindo a ser posto em causa(...), pelas conseqüências sociais do próprio conhecimento científico, principalmente porque se tornou hegemônico pelas promessas de racionalização que permitia, pela transformação de todos os planos políticos e sociais em problemas técnicos. (SANTOS, 1995,n.p)

### **Considerações Finais**

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa e estereotipados.

A pesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina no ensino médio tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos colonizadores, ignorando-se a presença indígena e anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e o único responsável pela ocupação de nosso território.

Currículos e manuais didáticos que silenciam e omitem a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres, excluindo-os, dessa forma, do processo de construção da identidade nacional. Um ensino de história que se quer crítico deve primar pela inclusão de todos os agentes históricos envolvidos no processo de construção da identidade nacional, cabendo, portanto, ao livro didático o papel de reelaborar conceitos e desconstruir determinados estereótipos elaborados há séculos.

### **Referências**

VICENTINO, Cláudio. História da Sociedade Brasileira. 18. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

ARRUDA, José Jobson de A. Arruda. Toda a História. 12<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARQUES, Carlos Alberto. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão das pessoas portadoras de deficiência. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, v. 4, p.71-82, 1999.

SANTOS, Boaventura S.. Entrevista. Coimbra, 27 de dezembro de 1995. Disponível em <http://www.dhi.uem.br> Acesso em 04 de Julho de 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação na Primeira República**. In: BORIS, Fausto (org.) História da civilização brasileira: o Brasil Republicano. Educação na Primeira República. Tomo III- 2º vol.cap. VIII. Sociedade e Instituições (1889-1930) Editoras Bertran S/A, 1990. p. 159-291.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**; princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.