

**OS DISCURSOS VERBAIS E
ICONOGRÁFICOS SOBRE OS NEGROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

João Bernardo da Silva Filho

**Faculdade de Educação / UFMG
Belo Horizonte, 2005**

João Bernardo da Silva Filho

**OS DISCURSOS VERBAIS E
ICONOGRÁFICOS SOBRE OS NEGROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos: Produção e Apropriação de Conhecimentos

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Professora Dra. Aracy Alves Martins
CEALE – DMTE/Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Co-orientadora: Professora Dra. Lana Mara de Castro Siman
DMTE/ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação / UFMG
Belo Horizonte, 2005

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 25 de fevereiro de 2005, e submetida à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FaE/UFMG (Orientadora)

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman – FaE/UFMG (Co-orientadora)

Prof. Dr. Ciro Flávio de Castro Bandeira de Melo – UNIVALE/UNI-BH

Profa. Dra. Marildes Marinho – FaE/UFMG

Profa. Dra. Delaine Cafiero – FaE/UFMG (Suplente)

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes – FaE/UFMG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Nas diversas etapas deste trabalho, dialoguei com pessoas dedicadas que me motivaram, todo o tempo, dizendo: “você vai conseguir!” Também convivi com pessoas altamente competentes, que me mostraram que não bastava a vontade, era preciso ter o conhecimento e o discernimento.

Duas pessoas foram imprescindíveis nessa caminhada: as professoras Aracy Alves Martins e Lana Mara Siman, que, de forma incansável, me orientaram na busca dos significados da pesquisa.

Agradeço, ainda, aos professores e funcionários do Ceale/FaE/UFMG que, ao exigirem a prestação de contas, nas diversas fases da pesquisa, foram agentes motivadores da sua concretização.

O trabalho tomou forma pela ação eficaz de pessoas que o leram, teceram suas impressões e o corrigiram com a maior boa vontade: o professor José Raimundo Lisboa Costa, Renilson Rosa Ribeiro, as professoras Françoise Bertrand, Martha Mendes da Rocha, Shirleine Linny da Silva, as estudantes Priscila Souza Órfão, Érica Mumford S. Martins, Renata Kelly de Arruda e Dulcinéia Teixeira Magalhães. A todos, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores da FaE/UFMG, pela abertura de perspectivas de trabalho, pelas discussões enriquecedoras, pelas leituras: Thais Nívia de Lima e Fonseca, Maria das Graças Rodrigues Paulino, Cynthia Greive Veiga, presenças importantes nos diferentes momentos do trabalho.

Aos colegas do curso, pela amizade estendida que se transformou em força para cumprir as várias etapas.

À professora Vívien Gonzaga e Silva, que revisou e deu a formatação final à dissertação.

Às equipes da biblioteca da FaE e da secretaria da pós-graduação: Ricardo, Rosemary, Cláudia, Adriana e Francisco, que, mesmo em horários impróprios, sempre estiveram prontos a ajudar.

À Lúcia, Ivanir e Edmilson, a família, que conseguiu tolerar toda a mudança de hábitos, acreditando nos resultados.

Muitos negros e negras fizeram história, mas frustraram-se em passá-la aos seus descendentes por força das ideologias unilaterais.

SUMÁRIO

Relação de quadros e figuras	8
Relação de siglas e abreviaturas	9
Resumo	10
Abstract.....	11
Introdução	12
1. Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História	12
Capítulo 1	
Contexto sociopolítico e cultural dos discursos verbais e iconográficos nos livros didáticos de História.....	27
1. Impressões do europeu sobre o Novo Mundo	27
2. História e educação pós-regime militar no Brasil.....	35
3. O Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais	51
Capítulo 2	
Aspectos da organização das edições da autoria dos irmãos Piletti	58
1. As capas: influências ideológicas e historiográficas.....	61
1.1. Edição de 1986.....	61
1.2. Edição de 1997.....	63
1.3. Edição de 2001.....	65
2. As apresentações: influências ideológicas e historiográficas	67
2.1. Edição de 1986.....	67
2.2. Edição de 1997.....	69
2.3. Edição de 2001.....	73
Capítulo 3	
Discursos verbais e iconográficos sobre os negros na edição de 1986.....	76
1. “O Brasil negro” (Capítulo 8 da edição de 1986).....	79
1.1. Atividades propostas.....	85

Capítulo 4	
Discursos verbais e iconográficos sobre os negros na edição de 1997.....	87
1. “Trouxeram os negros africanos como escravos” (Capítulo 6 da edição de 1997)	91
1.1. Atividades propostas.....	99
2. “Organizaram uma sociedade de senhores e escravos” (Capítulo 8 da edição de 1997)	100
2.1. Atividades propostas.....	104
 Capítulo 5	
Discursos verbais e iconográficos sobre os negros na edição de 2001.....	106
1. “A expansão colonial portuguesa na América” (Capítulo 2 da edição de 2001)	113
2. “Enfim, ouro!” (Capítulo 3 da edição de 2001).....	114
2.1. “A História em debate” (Seções de atividades).....	118
3. “Mudanças no Segundo Reinado Brasileiro” (Capítulo 20 da edição de 2001)	119
3.1. “A História em debate” (Seções de atividades).....	122
 Considerações Finais	124
 Bibliografia	136
 Anexos:	
Capítulos analisados (edições de 1986, 1997 e 2001)	144

RELAÇÃO DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Principais plataformas partidárias (1985-1995)	37
Quadro 2: Critérios de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.....	54
Quadro 3: Matrículas nos setores público e particular.....	58
Quadro 4: Edições e capítulos sobre os negros	60
Quadro 5: Relação de textos suplementares utilizados pela autoria (edição de 1997)	72
Figura 1: Capa e notas editoriais do livro <i>História do Brasil</i> (Piletti, 1986)	61
Figura 2: Capa e notas editoriais do livro <i>História & vida</i> (Piletti & Piletti, 1997).....	63
Figura 3: Capa e notas editoriais do livro <i>História & vida integrada</i> (Piletti & Piletti, 2001)	65
Figura 4: “Apresentação” do livro <i>História do Brasil</i> (Piletti, 1986).....	67
Figura 5: “Apresentação” do livro <i>História & vida</i> (Piletti & Piletti, 1997).....	69
Figura 6: “Apresentação” do livro <i>História & vida integrada</i> (Piletti & Piletti, 2001)	73
Figura 7: “Manifestação, em São Paulo, no aniversário da morte de Zumbi, ocorrida em 20 de novembro de 1695.” (Piletti, 1986).....	84
Figura 8: Vinheta que ilustra a página inicial do capítulo “O Brasil negro”, utilizando imagem de uma manifestação do Movimento Negro. (Piletti, 1986)	84
Figura 9: Imagem representando momentos da prática escravista (Piletti & Piletti, 1997).....	92
Figura 10: Desenho representando, em Palmares, quilombolas em vigília.....	95
Figura 11: Representação da organização da sociedade colonial sobre binômio senhor/escravo	100
Figura 12: Representação esquemática da origem dos mestiços no Brasil Colônia	102
Figura 13: Contracapa do livro <i>História & vida integrada</i> (Piletti & Piletti, 2001), com reprodução da avaliação do PNLD/2002.....	108
Figura 14: Figuras constantes da edição de 1997, excluídas na edição de 2001.....	109
Figura 15: Charges apresentadas ao final dos capítulos 6 e 8 (Piletti & Piletti, 1997)	110
Figura 16: “A mineração atraiu milhares de pessoas para o Sudeste. Na gravura, homens trabalhando em uma mina de diamantes.” (Piletti & Piletti, 2001)...	114
Figura 17: Gravura do século XIX, de Jean Baptiste Debret, mostrando uma cena de castigo	120

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB; LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto a análise do discurso verbal e iconográfico sobre os negros no livro didático de História, realizada em três edições – PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997; e PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001 –, amplamente adotadas nas escolas de Ensino Fundamental, duas das quais, avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A investigação procura responder, fundamentalmente, a uma questão: qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em sala de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional?

Após uma contextualização sociopolítica e cultural dos discursos verbais e iconográficos nos livros didáticos e a apresentação de aspectos da organização das três edições, foram analisados, em cada volume, textos, imagens e atividades elaboradas para os alunos.

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se um referencial teórico que trata das noções de representação, poder e imaginário, em especial, os conceitos formulados por Michel De Certeau e Roger Chartier, o que possibilitou entender que a reconstrução dos fatos pelo discurso verbal e iconográfico se corporifica na definição de representações resultantes de interesses concretos e imaginários. Esse referencial auxiliou, também, na compreensão das especificidades do livro didático, com vistas a estabelecer relações entre os discursos verbais e iconográficos construídos sobre os negros e os pressupostos ideológicos, historiográficos e metodológicos que sustentaram a autoria na produção dos manuais escolares selecionados.

Palavras-chave: livro didático, representação, escravidão, negros

ABSTRACT

This thesis has as object the analysis of the verbal and iconographic discourse about black people in a History textbook, carried through in three editions – PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997; and PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001 –, widely adopted in Basic Education Schools, two of them, evaluated by the Programa Nacional do Livro Didático (National Program of School Textbooks – PNLD).

The inquiry tries to answer, basically, to only one question: which history do the textbooks, pretty much used by the teachers in classroom, tell about black people in the conformation of the national history?

After a sociopolitical and cultural contextualization of the verbal and iconographic discourse in textbooks and the presentation of organization aspects of three editions, it had been analyzed, in each volume, texts, images and activities which were elaborated for the pupils.

In order to reach the considered objectives, this work tries to find a theoretical referential that deals with the knowledge of representation, power and imaginary, in special, the concepts formulated by Michel De Certeau and Roger Chartier, which made possible to understand that the reconstruction of the facts by the verbal and iconographic discourses is embodied by the definition of representations that are a result of concrete and imaginary interests. This referential was also important to the understanding of the textbook specificities, with sights to establish relations between the verbal and iconographic discourses constructed on black people and the ideological, historiographical, and methodological presuppositions that had supported the authorship in the production of the selected school manuals.

Keywords: textbook, representation, slavery, black people.

INTRODUÇÃO

Chegar a possíveis explicações ou soluções para um problema pode significar não apenas aquisição de novos conhecimentos, mas, também, favorecer uma determinada intervenção. Um problema é sempre uma falta de conhecimento.

Christian Laville e Jean Dionne

1. Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História

O interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa como esta nasceu da minha condição de ser negro e de alguns acontecimentos, muitas vezes decorrentes dessa condição, vivenciados ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Os relatos de minha mãe, remetendo ao tempo em que ela, quando solteira, era empregada doméstica, na recém-construída capital de Minas Gerais, minhas experiências de estudante e o exercício do magistério, como professor de História, foram, assim, marcando minha vida de maneira definitiva.

A atitude de minha mãe no sentido de resgatar, para os filhos, o seu passado, evidenciando suas relações de amizade com outras empregadas domésticas, também negras, quando visitavam suas famílias nos arredores de Belo Horizonte, parecia significar que ela e suas amigas consideravam o acontecimento importante. Tanto assim que o registravam fotografando-se, sozinhas ou com seus namorados, misturando-se a um cenário rústico e pobre que contrastava com seus trajes, confeccionados especialmente para mostrar às suas famílias que o fato de terem abandonado a roça tinha dado certo.

Já estudante universitário, e de posse desses retratos, vi-me tentando reconstruir as impressões de criança acerca do significado daquelas representações que minha mãe guardou com tanto carinho.

Hoje, penso que minha mãe e suas amigas, como jovens negras e analfabetas, viviam em um “mundo restrito”, na condição de empregadas em casas de famílias. Como tiveram a oportunidade de se afastar do ambiente rural, onde a realização possível era colher grãos e capinar a roça, conforme a fala de minha mãe, a esperança delas era a de conseguir vencer na nova capital, recentemente construída, sob o entusiasmo que impregnava seus construtores tanto quanto seus habitantes:

“Ordem e progresso” sintetizavam um novo referencial e não demorou para que os mineiros imaginassem para si uma nova capital, mais condizente com a grandeza do Estado. Seria um contraponto à antiga, anacrônica, colonial e imperial Vila Rica (Ouro Preto), que com suas apertadas ladeiras e casarios centenários parecia comprimir as impetuosas esperanças republicanas. A capital, inicialmente chamada de “Cidade de Minas”, foi inaugurada no dia 12 de dezembro de 1897 por Bias Fortes, presidente de Minas (1894-98).¹

A nova capital havia se transformado em pólo de realização de pessoas vindas de diferentes pontos do país. Passados os anos, o mundo da minha mãe e de suas amigas era lembrado nas tardes de domingo, quando ela abria, para os filhos à sua volta, uma caixa de retratos e enfatizava: “são do tempo em que eu era solteira e empregada, em casas de família”. Ela nos mostrava imagens de suas amigas, bem vestidas em relação ao ambiente dominado por rústicos barracões rodeados de

¹ REVISTAIIDAS BRASIL. Disponível na Internet, em: <<http://www.idasbrasil.com.br/idasbrasil>>; acesso em 15/11/04.

plantações de cerrado seco que, pela oposição, salientavam os meigos semblantes retratados.

As palavras de Annateresa Fabris, em sua obra *Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico*, nos permitem buscar alguma interpretação para essas imagens e extrair-lhes algum significado que nos coloca frente à rudeza das relações sociais vividas, àquela época, por minha mãe e suas amigas:

Sem floreios, libertas de uma identidade que pesa sobre elas como uma moldura, as pessoas estão em um instante, aquele da foto, ausentes da própria vida, ausentes da infelicidade, elevadas de sua miséria para a figuração trágica, impessoal do próprio destino. Aí está o essencial: dar a ver as pessoas, não em sua infelicidade, mas em seu destino. Para tanto, é necessário que o fotógrafo seja, a um só tempo, inexistente e um deles. (FABRIS, 2004, p. 14).

Para Fabris, a fidedignidade do retrato é relativa; por não depender da realidade, ele pode estar representando um momento na vida das pessoas e não a sua condição de vida. O contraste entre as moradias das amigas de minha mãe e seus trajes demonstra o quanto uma imagem pode dificultar a construção de uma identidade social, como também o conceito de individualidade, quando as pessoas se auto-afirmam, quase que inconscientemente, usando os padrões culturais dominantes, acabando por fortalecer aqueles que as submetem.

Pelas experiências de vida de minha mãe, sua fala dirigida aos filhos, crianças, representava o reconhecimento de suas relações sociais à época de sua juventude. Naqueles momentos de “resgate”, minha mãe tentava reconstruir, pela memória iconográfica, o que interpretava estar ausente em nós; procurava configurar

uma identidade, tendo como referência imagens que representavam relações sociais, tentando torná-las familiares para nós.

Passados os anos, percebi a realidade material, social e simbólica sobre a qual aquelas pessoas tinham dificuldade de intervir.

As imagens contêm uma relação referencial explícita: elas sugerem, indicam, designam situações que são marcadas por uma historicidade que lhes é própria, ou seja, pertencem a um microcosmo cujas referências não se encontram nos padrões dominantes e socialmente definidos pelos grupos privilegiados. Ser negro, na sociedade brasileira, tem representado, assim, uma constante luta pela sobrevivência e pela superação de obstáculos e preconceitos.

Quando somos crianças, não percebemos com eficiência a concepção de continuidade do tempo, ou seja, da relação entre o passado, o presente e o futuro. Vivemos o momento, pois nos falta a habilidade do reconhecimento das “seqüências temporais”, e a vida permanece dependente das nossas próprias atividades, conforme argumenta o historiador Whitrow, em sua obra *O tempo na História*; por isso, é comum, na infância, vivermos intensamente o presente, sem entender a importância do passado, da vida do outro.

Na expressão de Ecléia Bosi, “fica o que significa”. Minha mãe, recordando seu passado, resgatava o momento significativo e não a história dela e de suas amigas. A vida na capital permitiu a elas um relativo afastamento do passado de dificuldades na roça, o qual não valia a pena ser lembrado. Os retratos, carentes de uma historicidade, coincidiam com a minha vida de criança que só percebia o presente. Foi preciso transcorrer um longo tempo para que eu pudesse apreender as relações

temporais do contexto de dificuldades vividas por minha mãe: um presente de lutas visando a um futuro melhor para os filhos. Como expôs Whitrow:

embora possa parecer inerente à nossa experiência pessoal, a consciência de fenômenos temporais envolve uma estrutura conceitual abstrata que só gradualmente aprendemos a construir. [...] O sentido da memória, na criança, envolve não apenas eventos de sua própria experiência, mas, no devido tempo, outros da memória de seus pais e, por fim, da história de seu grupo social. (WHITROW, 1993, p. 15).

As esperanças de minha mãe, na reconstrução de seu passado de luta como incentivo à realização de seus filhos, frutificaram, apesar de sempre ter convivido, em meu percurso, com a realidade de exclusão social dos negros, refletida, por exemplo, no número de colegas negros, sempre insignificante em relação ao total de estudantes, nas turmas que freqüentei, tanto no primeiro como no segundo grau de estudo.

Em 1969, quando iniciava a faculdade, atormentavam-me as relações sociais existentes em nosso país e, de modo específico, as relações raciais que se configuraram no Brasil ao longo do tempo. Era o único negro no Curso de Ciências Humanas – História, da Universidade Federal de Minas Gerais, nas duas turmas constituídas. Finalizando o curso, em 1972, passei a exercer a profissão de professor em uma instituição particular, prestando serviços para um segmento de classe média alta. Distanciei-me mais ainda das relações com pessoas negras, a não ser com aquelas que trabalhavam nos setores de manutenção da instituição. O que observava em meu cotidiano revela-se, a partir de pesquisas oficiais, em dados alarmantes:

Os indicadores sociais e econômicos, no Brasil, sempre ressaltam as diferenças entre negros, brancos e índios. Na Educação não é diferente. Enquanto a maioria dos brancos estuda em média sete anos, negros e índios têm em média quatro anos de estudos. Dos

adolescentes brancos, entre 18 e 23 anos, 37% concluem o Ensino Fundamental; entre os negros, na mesma faixa de idade, o percentual cai para 16%. Com os indígenas a situação também é semelhante. Em relação ao acesso ao Ensino Superior, as estatísticas mostram mais injustiças. Apenas 2% dos negros, entre 18 e 25 anos, no Brasil, chegam à universidade. (IBGE. “Estatísticas do século XX”).²

Nesse contexto, a discriminação ao negro transformou-se em um desafio de análise para um professor negro, que sempre percebeu um preconceito por parte da sociedade. No dia-a-dia, minhas relações sociais sempre foram pontuadas por esse preconceito que discrimina pela cor, pelos cabelos, pelo semblante, pelo fenótipo.

Na vida em sociedade, primeiro somos identificados pelos caracteres somáticos e, a despeito do grau de estudo e da atuação profissional, continuamos sendo vistos como indivíduos diferentes, em uma sociedade tida como “cordial”. Como comenta o historiador Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil*: “na civilidade há qualquer coisa de coercitivo, é justamente o contrário de polidez”; dominaria, então, “o culto sem rigor, intimista e familiar” do poder privado, originado do registro escravista da nossa história.

A relação entre imagem e realidade, na análise feita por Fabris, pode ser exemplificada dramaticamente por situações vivenciadas no cotidiano, como se percebe, por exemplo, no testemunho de um senhor negro, profissional de serviços de manutenção em casas de família. Diante das dificuldades para conseguir trabalho, ele lamenta com seu interlocutor: “Gostaria de ter nascido moreno; a gente teria mais

² Disponível na Internet, em: <<http://www.ibge.gov.br>>; acesso em 28/09/2004.

condições de crescer”.³ A fala do profissional negro reflete o preconceito que discrimina pela cor e pela imagem na nossa sociedade.

No ano de 1996, ainda no exercício do magistério, passei a conciliar a atividade em salas de aula com a produção de textos didáticos; cada vez mais, fui percebendo diferenças entre a minha cultura historiográfica e as novas abordagens no estudo da História. Com relação à história dos negros, surpreendia-me com as pesquisas veiculadas nas publicações paradidáticas, nas quais as representações a respeito dos negros sofriam significativas mudanças; os discursos verbais sobre o escravismo se mesclavam a representações que se distanciavam das simples narrativas sobre o tráfico negreiro, a escravidão e a abolição, temas recorrentes na maior parte dos livros didáticos editados até então.

As novas representações sobre os negros, nos livros paradidáticos editados, mostravam que aquelas publicações refletiam todo um empenho em pesquisas sobre a escravidão no Brasil, à época do centenário da sua abolição (1988); que coincidia também com a decadência do regime ditatorial no Brasil e com a promulgação da Constituição Cidadã.

A Constituição de 1988 colocou em xeque vários aspectos da cultura social brasileira, permitindo vários questionamentos, inclusive, sobre a cordialidade nas relações sociais historicamente defendidas, deixando em evidência a questão do preconceito, principalmente contra os negros.

³ Esse testemunho foi mencionado, em contato informal, por uma psicóloga, responsável pelo processo seletivo de uma agência de empregos de Belo Horizonte. Segundo essa profissional, não é raro, em situações de entrevista, as pessoas negras afirmarem a necessidade de terem que comprovar sua competência para serem aceitas e valorizadas em suas profissões.

Pelo que apresentamos até aqui, está posto que meu interesse sobre a história dos negros, no Brasil, não nasceu somente do curso de licenciatura em História. Certamente, esse interesse foi despertado pela minha própria experiência, pelo convívio com a realidade de ser negro, somado à minha profissão de professor, que me exigia o constante manuseio de livros de História do Brasil e, conseqüentemente, o confronto de inúmeras representações e discursos construídos sobre os negros.

Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (1999), historia o aparecimento de entidades que reivindicavam o direito à diferença cultural mais a igualdade de direitos como fatores essenciais para o reconhecimento da identidade negra. O conhecimento desse movimento social colocou em xeque os trabalhos do sociólogo Gilberto Freyre, que foram referência para a minha formação universitária, nos anos de 1970, marcada pela visão do escravismo paternalista, que contribuiu para uma percepção da importância da escravidão nas relações sociais do país e para a tomada de consciência da mestiçagem.

Em sua obra *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre (2000) viu a herança africana como fator de originalidade e não como empecilho ao desenvolvimento da nação brasileira, divergindo de estudiosos como Nina Rodrigues, que viam a comunidade afro-descendente miscigenada como racialmente inferior e, por isso, incapaz de colaborar para o desenvolvimento do país. *Casa Grande e Senzala* fez consolidar o mito da democracia racial, uma vez que teria configurado a tese de uma visão mestiça e harmônica da convivência racial no Brasil.

No entanto, a partir das publicações dos anos de 1960, a sociedade escravista brasileira passou a ser vista como um mundo governado pelos interesses

senhoriais, no qual a exploração e a dominação dos escravos tinham a violência como marca. Assim, se configurou um enfoque antagônico ao caráter paternal e benevolente da escravidão, defendido por Freyre.

Ao fim dos anos de 1970 e início dos 80, novos estudos historiográficos lançaram um novo olhar sobre o papel do escravo na sociedade escravista, vendo-o como agente ativo e não mais como submisso. A história da escravidão, no Brasil, não podia mais prescindir da experiência escrava. As relações entre senhores e escravos assumiam um novo *status* nos estudos sobre a escravidão e as relações raciais no país. Como sujeitos históricos, tudo o que diz respeito às práticas cotidianas dos escravos, sejam suas estratégias de resistência, as redes de solidariedade, seus costumes, suas visões sobre escravidão e liberdade, as lutas escravas em torno da alforria, a existência da família escrava, a abordagem sobre a dinâmica dos quilombos na sociedade escravista vão ser elementos que enriqueceriam as interpretações das relações étnico-sociais no Brasil pós-abolição.

Da necessidade de se problematizar as relações sociais, no decorrer da primeira metade do século XX, surge a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre a cultura africana e, conseqüentemente, sobre a cultura afro-brasileira.

Nos anos de 1980, já em um contexto de abertura política e de retorno à democracia, vê-se a ação dos movimentos sociais em vários segmentos, em especial, os de reafirmação étnica, de índios e de negros, que passaram a lutar por seus espaços políticos na sociedade brasileira.

Diante dessa conjuntura, e refletindo sobre alguns aspectos do discurso escravocrata nos livros de História do Brasil, reconheço no livro didático um importante referencial de aproximação entre professor e aluno, no contexto da sala de aula; nessa situação, ele intervém como instrumento de formação de milhares de pessoas e sua presença se justifica por constituir-se em um espaço privilegiado de disputas políticas e de constituição de identidades:

No livro didático há diferentes personagens e modelos de interpretações em jogo – o jogo das identidades. Assim como o currículo, o manual escolar é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de leitores-alunos [...]. O manual escolar é texto, discurso, documento. (RIBEIRO, 2004, p. 10).

Essa reflexão inicial apontou a pesquisa do livro didático como possibilidade proveitosa de aprofundamento nas questões suscitadas pelos discursos sobre os negros veiculados nesse “espaço”. Apresentamos, então, uma pergunta central que conduzirá esta abordagem: qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em suas salas de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional?

A partir dessa indagação central, buscaremos averiguar se, mesmo após a promulgação da “Constituição Cidadã” e o surgimento de novas produções historiográficas sobre a vida dos negros no Brasil, livros didáticos atuais de História, de grande penetração nas salas de aula, mantêm discursos escravistas. Tal como nos sugere o lingüista Michel Pêcheux, esperamos entender esse discurso,

a maior parte das vezes silencioso, da urgência às voltas com os mecanismos da sobrevivência; trata-se, para além da leitura dos

Grandes Textos, [...] de se pôr na escuta das circulações, tomadas no ordinário do sentido. (PÊCHEUX, 2002, p. 48).

Procuramos, inicialmente, escolher uma autoria expressiva no universo dos manuais escolares – inclusive do ponto de vista mercadológico, o que significa considerar o aspecto de uma maior inserção na esfera educacional – para analisar suas práticas discursivas verbais e iconográficas. A seleção do *corpus* para esta pesquisa acabou por trazer à tona várias questões de caráter metodológico, cuja definição mostrou-se importante para a consistência da análise a que nos propúnhamos. A seleção inicial recaiu sobre a edição de 1997, da coleção *História & vida*, dos irmãos Nelson e Claudino Piletti – tratando-se de uma autoria já consagrada pela produção didática na área de História –, justamente por não ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O fato aumentou nossa curiosidade para conhecer o discurso verbal e iconográfico a respeito dos negros nessa edição, levando-se em conta a relevância desse tema na constituição das políticas educacionais mais recentes. Pelas propostas curriculares de vários Estados, era a edição que servia à 5ª série do Ensino Fundamental que continha o nosso recorte de pesquisa. Nossa escolha desdobrou-se na seguinte questão: quantas edições, de anos diferentes, deveriam ser analisadas num trabalho desta natureza?

Ao final do ano de 2002, tínhamos em nosso poder duas edições selecionadas, em caráter definitivo, para análise: a edição não aceita da coleção *História & vida*, de 1997, e uma nova edição, datada de 2001, lançada em substituição à coleção anteriormente recusada. A nova coleção, *História & vida integrada*, que atendia ao nosso interesse de pesquisa no volume destinado à 7ª série do Ensino Fundamental, foi recomendada com distinção pelo PNLD.

Nesse contexto, sobreveio a seguinte dúvida: iríamos pesquisar uma edição não aprovada e uma aprovada ou deveríamos estender nossa análise a uma outra edição da autoria? Optamos por acrescentar uma edição mais antiga, a de 1986 – da autoria apenas de Nelson Piletti –, como meio de comparação sobre as possíveis mudanças e permanências nos discursos verbais e iconográficos sobre os negros. A quais perspectivas historiográfica e educacional as mudanças e permanências dos discursos se articulam? Essas visam a contribuir para a formação da identidade dos negros enquanto sujeitos da história e não apenas como assujeitados, tal como consagrada pela memória histórica e pela memória coletiva? Nesse sentido, buscamos dissecar as práticas discursivas que configuraram as diferentes produções verbais e iconográficas, tomando como referência para análise as noções de representação, de prática e de apropriação que Roger Chartier defende em um contexto de abordagem da História Cultural.

Para Chartier, o objetivo principal da História Cultural é o de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 13-6). Nessa perspectiva, tendo em vista nosso objetivo, procuramos conhecer os discursos verbais e iconográficos sobre os negros nos diversos momentos da prática da escravidão.

Na leitura dos livros didáticos selecionados, observamos, como sugere Chartier, as representações que mostram as “matrizes de discursos e de práticas diferenciadas que têm como objetivo a construção do mundo social” (1990, p. 18), na conformação das identidades, especialmente dos indivíduos negros, no tempo do escravismo. Segundo o historiador, as representações podem ser construções determinadas e podem produzir maneiras diferenciadas de interpretação.

Problematizando esses conceitos, pretendemos examinar as representações presentes nos discursos sobre os negros, suas apropriações pelos irmãos Piletti nas diferentes edições, com vistas a responder às questões levantadas.

Michel De Certeau, em *A história da invenção* (1994), verifica que o conhecimento histórico pode alicerçar-se no imaginário, pois a reconstrução dos fatos pelo discurso verbal e iconográfico se corporifica na definição de representações resultantes de interesses concretos e imaginários, como, por exemplo, o de preservar a liderança de um grupo que exerce dominação sobre outro. No final do século XIX, as elites latifundiárias do Brasil procuraram estender o trabalho escravo com leis de caráter evidentemente político (Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários) para preservar um certo poder alicerçado no escravismo. Michel Foucault, na obra *Vigiar e punir* (1987) nos lembra que o poder não se apóia apenas nas relações sociais institucionalizadas, que têm como postulado a propriedade, a localização, a subordinação, para expor a efetivação do poder. Para o filósofo, jamais alguém poderá se colocar fora do poder, não existindo limites ou periferia, assim como não existe centro; as relações de poder são entrelaçadas por outros tipos de relações (família, sexualidade) e podem ser estudadas por meio de seus discursos.

Na análise dos discursos constituídos sobre os negros, nas edições dos irmãos Piletti, esses estudiosos foram de grande valia para se entender os vínculos ideológicos, historiográficos e metodológicos que permearam a produção da autoria. Outros estudos historiográficos e metodológicos (LE GOFF, CHARTIER e REVEL, 1978), inclusive de valorização do uso das outras ciências – a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia –, também contribuíram para a conformação do nosso trabalho, dando-

nos o suporte teórico necessário para conhecermos o universo de pensamento que anima as ações dos homens ao longo do tempo.

Para que essa análise fosse possível, no *corpus* escolhido – o livro didático –, exploramos textos, desenhos e atividades propostas para os alunos, com o objetivo de encontrar uma identificação positiva de base étnica que viesse a colaborar na formatação da identidade e na integração dos negros na sociedade brasileira.

A partir das considerações sobre a temática proposta, feitas na apresentação da autoria e das edições didáticas analisadas, elaboramos os cinco capítulos que compõem esta dissertação, cada um abordando aspectos que devem constituir não propriamente respostas, mas possíveis abordagens para a questão central que nos motivou a empreender este trabalho: qual história os livros didáticos têm narrado sobre os negros?

O primeiro capítulo – **Contexto sociopolítico e cultural dos discursos verbais e iconográficos nos livros didáticos de História** – trata, na primeira parte, das representações construídas pelos europeus ao chegarem ao Novo Mundo e da transformação da América em base de exploração capitalista, com os europeus chefiando uma empresa colonizadora, fazendo dos africanos ferramentas de trabalho, objetos, em um sistema escravista. Na segunda parte, já em um contexto da atualidade, procuramos apresentar um quadro das repercussões da ditadura militar, a partir dos anos de 1960, na prática do ensino, as reações a essas práticas e, posteriormente, o conjunto de ações reformistas desenvolvidas, com o intuito de superá-las, por diversos agentes da sociedade. Na terceira parte, discorreremos sobre as novas posturas ideológicas, historiográficas e curriculares que puderam, então, incidir na produção do livro didático.

No segundo capítulo – **Aspectos da organização das edições da autoria dos irmãos Piletti** –, discutiremos, a partir da análise das capas e apresentações de cada edição, os reflexos da preocupação de diversos setores da sociedade em redirecionar a educação, no Brasil, valorizando a ampliação do Ensino Fundamental e os efeitos dessa ampliação no estabelecimento de políticas educacionais que incidiram sobre o mercado editorial.

Nos capítulos 3, 4 e 5 – **Discursos verbais e iconográficos sobre os negros**, correspondendo, respectivamente, à edição de 1986, de Nelson Piletti; e de 1997 e 2001, de Nelson e Claudino Piletti –, realizamos uma análise dos discursos elaborados sobre os negros e a história da escravidão nos períodos Colonial e Imperial, apresentadas nos livros da disciplina de História do Brasil, da 5ª série, dos anos de 1986 e 1997, e da 7ª série do Ensino Fundamental, do ano de 2001.

Encerramos este trabalho com nossas considerações sobre o que foi averiguado acerca dos discursos verbais e iconográficos sobre os negros nos livros didáticos analisados.

Ao fazermos estas apresentações, deixamos ao leitor a tarefa de enfrentar o território ainda desconhecido do nosso escrito, para ser descoberto e apropriado. Imagino, pela vontade de minha mãe de ver seus filhos “vencerem”, uma sociedade brasileira em que negros e negras possam viver outras possibilidades de existência, para além das linhas de exclusão e das grades das identidades fixas.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E CULTURAL DOS DISCURSOS VERBAIS E ICONOGRÁFICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Após um tempo inicial de pesquisa, leituras e orientações, uma questão metodológica se sobrepôs à vontade de logo registrar o conjunto das análises feitas sobre o nosso objeto de estudo – os discursos verbais e iconográficos sobre os negros nos livros didáticos de História. Pareceu-nos oportuno, nesse sentido, associar o nosso objeto à ação dos europeus na América, quando estabeleceram o colonialismo e, com ele, o sistema escravista. Assim, decidimos apresentar alguns valores e impressões dos europeus sobre a América, na modernidade para, em seguida, colocar em evidência as principais políticas educacionais do regime militar e pós-militar, no Brasil, como forma de delimitar a época de edição dos livros didáticos selecionados. Pudemos, desse modo, verificar as repercussões da substituição da disciplina de História pelas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, feita pelo governo militar, bem como um amplo movimento social empreendido, pós-regime militar, em defesa de uma reforma geral da educação, e o conseqüente estabelecimento de políticas de controle de qualidade e de distribuição do livro didático.

1. Impressões do europeu sobre o Novo Mundo

A partir das primeiras viagens do europeu ao Novo Mundo, vieram à tona antigas perspectivas de libertação e de perfeição. Europeus aproximavam-se dos litorais do novo continente com vagas idéias preconcebidas sobre a mítica Atlântida. Segundo o relato de Jean de Léry, registrado em 1585, em seus escritos de *História de uma viagem*:

não tenho vergonha de confessar que, desde que me encontro nesta terra da América, onde tudo que se pode ver – o modo de vida de seus habitantes, a forma dos animais, os produtos da terra – difere tanto do que temos na Europa, Ásia e África que bem se lhe pode dar o nome de Novo Mundo em relação a nós, revi minha opinião sobre Plínio¹ e outros, quando descrevem países estrangeiros, pois vi coisas tão fantásticas e prodigiosas como qualquer das que eles mencionam, antes consideradas inacreditáveis. (LÉRY *apud* GREENBLATT, 1996, p. 40).

Léry, como outros viajantes oriundos da Europa de clima temperado, encontrando-se nos trópicos, considerou-se um privilegiado diante da biodiversidade americana.

Os aborígenes nus, vivendo aparentemente com liberdade e inocência, lembravam o paraíso terrestre e a idade de ouro descrita pelos antigos. O historiador David Brion Davis, no livro *O problema da escravidão na Cultura Ocidental*, também achou importante relatar as impressões de Cristóvão Colombo, que era considerado um realista:

ficou fascinado com os nativos, no Golfo de Pária, que usavam enfeites dourados e viviam em uma terra de vegetação viçosa e frutos deliciosos. Em agosto de 1498, ele concluiu que havia chegado a um “mamillo da terra” mais perto do Céu do que o resto do globo, e que o Jardim do Éden original estava muito próximo. Dezessete anos depois, quando sir Thomas More começou a escrever *Utopia*, naturalmente escolheu o hemisfério ocidental como seu cenário. (DAVIS, 2001, p. 20).

Em um contexto de superação da crise que marcou o século XIV, quando o europeu teve sua vida e seus valores desmantelados pela estagnação e desagregação do

¹ Plínio, o velho (23 d.C. 79), romano, autor de *História Natural*, em 37 volumes.

sistema feudal, intelectuais, filósofos e literatos celebravam o Novo Mundo como símbolo de uma natureza livre da avareza, da luxúria e do materialismo.

Aventureiros, desbravadores e colonizadores viam a terra descoberta como um lugar para resolver problemas e satisfazer desejos. Reportando-nos a Davis, em seu relato sobre os que seguiram os jesuítas para a “terra de Santa Cruz” (Brasil) ou os puritanos que procuraram construir, na Nova Inglaterra (costa leste norte-americana), uma nova Jerusalém, percebemos o quanto o Novo Mundo exerceu, entre os europeus, um enorme fascínio, ao mesmo tempo em que representava a oportunidade de concretização de sonhos materiais:

essa era a verdade dos nômades e dos vadios, dos falidos e dos sórdidos cavalheiros, que batiam as asas para o Novo Mundo como mariposas em direção a uma lâmpada. (DAVIS, 2001, p. 22).

A dupla visão sobre o Novo Mundo, a imaginária e a real, fez da América a Terra Prometida e um refúgio para vilões, aventureiros e fanáticos religiosos. Constituíam-se, ali, imagens delineadas em um universo contraditório: por um lado, um mundo pioneiro, expansivo e ideal para quem sonhava com uma vida melhor; por outro, um espaço de tensões que se instalavam diante da rápida transformação social e econômica pela qual passava o Ocidente, refletindo a mudança de paradigma resultante do movimento renascentista e da Reforma Religiosa. A razão vinha sobrepor-se à fé, e o homem construía meios para suas conquistas materiais; mais consciente das suas potencialidades, fez da ação econômica e financeira o objetivo de sua realização.

A liberdade passou a ser interpretada como um direito natural. Um exemplo expressivo dessa mudança de valores está na posição defendida por Felipe, o belo, que governou a França entre 1285-1314; ao libertar os servos de Valois, afirmou:

“considerando que toda criatura humana, que foi feita à imagem de Nosso Senhor, deve, em geral, ser livre por direito natural”. Outro feito similar ocorreu na Inglaterra, com Henrique VII, que governou entre 1485 e 1509, e justificou o fim da servidão em seus Estados com a seguinte argumentação: “porque, no início, a natureza fez todos os homens livres e, mais tarde, a lei das nações reduziu alguns ao jugo da servidão.” (DAVIS, 2001, p. 23).

Diante de um quadro de diversidades, que levou governos a se sensibilizarem valorizando a liberdade, há de se perguntar por que o europeu, ao transformar o Novo Mundo em colônias, institucionalizou o “escravismo” numa terra vista como o paraíso? O historiador Henri Kramen fez uma análise significativa sobre o ideal em relação à tolerância, enfocando o processo histórico que conduziu a um desenvolvimento gradual da liberdade humana:

O que se deve notar é que tal desenvolvimento não tem sido de maneira nenhuma regular. [...] As atitudes em jogo encontram-se, em qualquer caso, condicionadas pelas circunstâncias sociais e políticas; e quando surgem, fazem-no sem regra, em diapasão com o meio, de forma que não há qualquer razão inerente segundo a qual uma doutrina, por ser moderna, deve ser mais progressiva do que uma outra que se localize mais longe no tempo. (KRAMEN, 1968, p. 09).

Kramen, ao fazer a análise dos fatores que sustentam a liberdade humana, mostra que a mesma não resulta de circunstâncias inerentes a um caráter evolutivo linear. Assim, observamos que a liberdade ou a sua negação é resultante das circunstâncias socioeconômicas e políticas de um tempo.

Quando Cristóvão Colombo chegou a Lisboa, Portugal, em 1477, o príncipe Henrique já fazia de suas viagens pela costa africana um próspero comércio de escravos

negros. Posteriormente, Cristóvão Colombo, que antes identificava o golfo de Pária como o caminho de entrada para o jardim do Éden, não se arrependia por enviar centenas de aborígenes para serem vendidos nos mercados de escravos de Sevilha, na Espanha.

Progressivamente, a ação do europeu sobre o Novo Mundo fugiu ao imaginário construído sob efeito do “achamento”, para uma conquista estratégica; desconstruiu-se o universo cultural do aborígene para impor aos sobreviventes um outro significado para as suas vidas.

O Frei Bartolomé de las Casas relata a destruição da cidade asteca de Tenochtitlán e a morte de seu chefe, Montezuma, como um exemplo da fragmentação da identidade pela retirada do objeto e da pessoa. Em outros episódios, repetiu-se o modo como o europeu se relacionava com o aborígene; a violência foi o meio mais imediato e eficaz para descontextualizar, retalhar e fragmentar o sentido de nação, de união. Conforme afirma Janice Theodoro da Silva, em seu livro *Descobrimientos e colonização* (1987), a conquista espanhola e o efeito da grandiosidade do “achado” sobre as pessoas mostrou que Hernán Cortez exigiu a destruição de Tenochtitlán por não permitir a existência de uma construção tão bela que não tinha como referência os padrões culturais nos quais ele foi educado. Ainda segundo a estudiosa, os conquistadores, ao recompor o imaginário e as formas de utilização do poder, construíram, no Novo Mundo, uma empresa colonial dominada pela onipotência.

A onipotência na empresa colonial esteve presente nas relações, fazendo prevalecer a unilateralidade. Esse foi um fato de profunda importância para se

compreender como o europeu se posicionou em relação ao outro: fazer prevalecer uma ação era, no mínimo, sobreviver ao ambiente hostil.

Em relação ao africano, e reportando-nos à história de seu relacionamento com os europeus, o encontramos na Península Ibérica, na Idade Média, como um elemento estrangeiro.

Durante as Guerras de Reconquista, entre cristãos e islâmicos, a partir do século VII até o XV, os contendores, independentemente de sua etnia, escravizavam-se reciprocamente, e a instituição escravidão tinha, então, um caráter diferente do estabelecido na Idade Moderna. Vale destacar:

o escravo pertencia à sociedade, apenas estava localizado na sua borda inferior; [...] padronizaram o comportamento a um ponto em que o escravo tinha o que podemos considerar como alguns direitos, embora pouco importantes, além de deveres. No início da era moderna, as sociedades dos países mediterrâneos eram bastante completas em si mesmas, de modo que não eram “sociedades escravistas” mas usavam escravos em papéis secundários, geralmente urbano-domésticos. [...] Ainda havia escravos mouros na Espanha e em Portugal, no início do século XVI, mas os escravos negros, oriundos em grande parte das atividades portuguesas na África, tornaram-se cada vez mais importantes, surgindo como grupo já no final do século XIV, e suplantando os escravos mouros de Lisboa e da Andaluzia na época das descobertas. (LOCKHART e SCHWARTZ, 2002, p. 37).

O quadro apresentado visa a avaliar as impressões do europeu e os reflexos da sua ação no Novo Mundo, no qual o escravismo teve seu lugar de forma expressiva, principalmente na área portuguesa da agromanufatura da cana e mineração.

Os europeus que chegaram à América viveram experiências contundentes que podem ser interpretadas com as palavras de Michel De Certeau: “a alegre e

silenciosa experiência da infância: ser outro e caminhar em direção ao outro” (DE CERTEAU *apud* GREENBLATT, 1996, p. 18).

No entanto, os efeitos do conhecimento do outro foram desastrosos. Constituiu-se um mundo diferente para a realização do progresso, tão desejado na Europa e degradado no Novo Mundo, pela falta de respeito ao aborígine e ao africano, este coisificado, considerado objeto, utensílio de trabalho, descartável pelo envelhecimento, sempre precoce, ou prematuramente morto pela prática da violência.

A escravidão implantada no Novo Mundo diferiu da que ocorreu no Mundo Antigo e na Idade Média. O uso do poder, pelos europeus, na consecução de seu objetivo de riqueza, obstinadamente proibida pela Igreja Católica, na Idade Média, incidiu no modo de vida dos colonizadores, os quais, para constituírem suas fortunas, não tinham limites quanto à exploração do aborígine e do africano.

A escravidão sempre se constituiu em uma forma de exploração. O africanista norte-americano Lovejoy, radicado no Canadá, assim a conceitua:

suas características específicas incluíam a idéia de que os escravos eram uma propriedade; que eles eram estrangeiros, alienados pela origem ou dos quais, por sanções judiciais ou outras, se retirara a herança social que lhes coubera ao nascer; que a coerção podia ser usada à vontade; que a sua força de trabalho estava à completa disposição de um senhor; que eles não tinham o direito à sua própria sexualidade e, por extensão, às suas próprias capacidades reprodutivas; e que a condição de escravo era herdada, a não ser que fosse tomada alguma medida para modificar essa situação. (LOVEJOY, 2002, p. 29).

Lovejoy nos deixa evidente a condição de ser escravo no contexto do colonialismo europeu na América: os escravos eram bens móveis e, por isso, podiam ser

tratados como mercadoria. Essa condição não era, de fato, absoluta. Contudo, interessa lembrar que, no Novo Mundo, foi fundada uma sociedade unilateral: o território e suas riquezas pertenciam à metrópole que, pelo *pacto colonial*, estabelecia para os homens livres (colonos) os limites para a sua realização; mas os colonos, que se posicionavam como chefes da empresa colonizadora, faziam dos africanos objetos de exploração econômica, política e/ou social.

Essa situação perdurou até a segunda metade do século XIX, quando o Brasil, sob o regime imperial, em concomitância com o desenvolvimento econômico-social, vivia um colapso do fornecimento de escravos devido, especialmente, à proibição do tráfico negreiro. No plano técnico, o regime escravocrata estava condenado e representava um obstáculo à expansão do lucro e, culturalmente, era visto como um atraso. Por isso, defendeu-se, no período, a substituição do escravo pela mão-de-obra do trabalhador livre. Essa mão-de-obra, dispersa nos núcleos de economia de subsistência e em poucas áreas urbanas, era difícil e insuficiente para ser arregimentada. Foi nesse contexto que políticos representantes da esfera municipal e federal uniram esforços para defender os interesses dos latifundiários cafeicultores e passaram a incentivar a imigração européia. Ao final do século XIX, quase três milhões de estrangeiros vieram para o Brasil (BUENO, 2003). A imigração, principalmente de origem européia, permitia a alguns políticos e intelectuais da época sustentarem o ideal de estarem extirpando a cor negra que comprova, na nossa formação, a presença africana (ORTIZ, 1994).

2. História e educação pós-regime militar no Brasil

Nos anos de 1960, representantes de vários segmentos da sociedade civil – dos quais faziam parte empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, uma boa parcela das classes médias urbanas e a maioria do patronato rural – permitiram que o governador de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto, assumisse a liderança civil do movimento que derrubou o governo constitucional da presidência da República, presidido por João Goulart. Magalhães Pinto, aliado ao grupo militar da conspiração, conseguiu desfechar o golpe em 31 de março de 1964, tendo o general Humberto Castelo Branco como primeiro representante da fase militar, que perdurou até 1984.

No Brasil, o período posterior à ditadura militar, que se inicia em 1985 e se prolonga até a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidência da República, em 1995, é comumente conhecido por “transição democrática”.

Após vinte anos de regime militar, os brasileiros puderam, primeiro pelo voto do Colégio Eleitoral, composto por seus representantes no Congresso Nacional, conhecer um governo civil. A inauguração desse governo permitiu à sociedade brasileira viver uma abertura mais democrática que refletiu em mudanças na área educacional.

Nesse momento, nos diversos segmentos sociais, manifestava-se o desejo de mudanças na área educacional:

a educação, mais que uma política da área social de qualquer governo, é um assunto que transcende os limites da administração pública, sendo uma das primeiras áreas a sofrer com as mudanças, seja no governo seja nos regimes políticos. Essa condição de área sensível –

[é] entendida como veículo de difusão de idéias e, portanto, de formação de consciências. (MATHIAS, 2004, p. 149).

Desde 1985, tornou-se objetivo dos governos remover, da área educacional, princípios que traduziam características do regime militar. Na “Nova República”, planos, projetos, legislação e indicadores educacionais foram redefinidos. No governo de José Sarney e, posteriormente, até o afastamento do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi ocupado por diversos ministros, fazendo dos anos de 1985-1992 um tempo de redirecionamento da política educacional.²

Nesse contexto, duas situações puderam ser observadas: uma centralidade nas decisões, quanto ao estabelecimento de políticas educacionais; e uma ação dos agentes educacionais, no âmbito de municípios e capitais, no sentido de romper com os planos curriculares que haviam afastado o estudo de História e Geografia do ensino de primeiro grau, em favor das disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica.³

O momento refletia os desafios de uma sociedade que necessitava de soluções para as questões originadas do autoritarismo que violentara o direito de participação social. Sobre esse período, a pesquisadora Vieira comenta:

um tempo de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade. O velho já não atende às demandas que vão surgindo; o novo, entretanto, ainda não nasceu. De outra parte, essa transição, pressionada pela conjuntura internacional e nacional, contraditoriamente, vem marcada pelo questionamento do Estado como agente que assegura os direitos sociais. (VIEIRA, 2000, p. 21).

² “Plano de Educação para todos” (1985); “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação” (1991); “Linhas Programáticas da Educação Brasileira” (1993/94).

³ O governo militar reduziu as disciplinas humanistas para dar lugar à obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica.

Entre 1985-1995, tempo de adoção da ideologia neoliberal, os partidos políticos defenderam propostas que se configuraram em plataformas para o desenvolvimento da sociedade brasileira, e que foram relativamente assimiladas pelo governo federal. O quadro abaixo sintetiza essas propostas:

Quadro 1 – Principais plataformas partidárias (1985-1995)

BLOCO DE CENTRO E CENTRO-ESQUERDA	BLOCO CONSERVADOR	BLOCO DE ESQUERDA
PMDB, PSDB e PDT.	PRN, PL, PDS, PFL e PTB.	PT, PSB, PC do B e PCB.
Defesa da continuidade da ordem capitalista, reivindicando uma maior participação da sociedade na riqueza socialmente gerada, bem como maior participação popular na tomada das decisões.	Defesa do desenvolvimento social como subproduto do desenvolvimento econômico, mais a retirada da intervenção do Estado na economia como condição para a retomada do crescimento pelo aumento da produtividade do trabalho e da competitividade internacional.	Esses partidos apresentaram à sociedade brasileira a proposta de transformação das relações sociais de produção em vigor, na qual o trabalhador pudesse se transmutar em sujeito político do processo histórico.

Fonte: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 104-5 (Adaptação)

Blocos políticos, em relação à educação, apresentaram diversos posicionamentos: os conservadores defenderam a presença da iniciativa privada na execução das políticas educacionais em todos os níveis de ensino, impondo como limite a socialização do saber e o acesso à escolarização básica para erradicar o analfabetismo. O bloco de centro e centro-esquerda procurou responder aos imperativos do crescimento econômico defendendo uma educação superior de caráter científico-tecnológico, com vistas à formação de quadros profissionais para o novo estágio da modernização capitalista. Por seu turno, a esquerda propôs

a integração soberana e competitiva do Brasil à economia internacional sob a direção política do trabalho, bem como, “uma política científica e tecnológica, voltada para o atendimento das necessidades nacionais, e a implantação de um sistema nacional de

educação que garantisse à sociedade acesso e permanência, em igualdade de condições”. (NEVES, 2000, p. 109).

Nesse ambiente multipartidário, com o predomínio de alianças denunciando uma fraca postura ideológica, ficava claro que os diversos segmentos políticos defendiam, para a sociedade, um projeto educacional caracterizado pela universalização do ensino básico, pelo desenvolvimento técnico e valorização do trabalho.

Uma reforma dos currículos disciplinares se fez urgente, ficando a cargo das comissões das secretarias estaduais de educação a elaboração de novas propostas educacionais.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo, que busca modificar as pessoas que vão segui-lo. (SILVA, 2002, p. 15).

Segundo a pesquisadora Santos (1997), anteriormente, o regime militar havia adotado o ensino de História para servir aos propósitos doutrinários, salientando que

se pode falar em desqualificação do ensino associada a um forte esquema de controle, no caso específico da disciplina História, esses aspectos se tornam ainda mais acentuados, evidenciando a percepção dos governantes acerca do potencial presente no ensino dessa disciplina, enquanto aquele que poderia se transformar em espaço de questionamento e explicitação das contradições do social. (p. 84).

Em 1971, a decisão do governo militar provocou, por parte dos professores de História e Geografia, a reação de utilizarem os horários das disciplinas impostas (Estudos Sociais, Educação Moral Cívica e Organização Social e Política Brasileira) para ensinar História do Brasil e promover debates sobre a realidade brasileira

contemporânea, conforme dados levantados por Santos (1997). Os professores defendiam o ensino voltado para a formação de uma juventude amadurecida, de sujeitos agentes da história, de cidadãos capazes de fazer escolhas e participar da dinâmica social. Aqueles professores antecipavam-se a um tempo de valorização da prática da cidadania, que ocorreria nos anos de 1990.

Já em 1977, em pleno regime militar, a Associação Nacional de História (ANPUH), no IX Simpósio Nacional em Florianópolis (SC), permitiu que professores do 1º e 2º graus pudessem participar da agremiação, encampando a luta para reintroduzir o ensino de História nas escolas do país.

A Universidade, as associações científicas, lideradas pela ANPUH, representavam o movimento que, além da preocupação em relação ao saber, adquiriu uma dimensão político-ideológica para anular o estabelecido pelo regime militar. Esse regime violou a liberdade de formação e exercício dos professores e, em relação à escola, a sua função educativa. O governo militar teve, porém, que conviver com a velada luta dos professores e instituições no sentido de restabelecer o ensino de História.

Naquele mesmo ano, no Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação decidiu reintroduzir o estudo de História e Geografia nas 7^{as} e 8^{as} séries do 1º grau. A disciplina “Estudos Sociais” foi mantida apenas nas 5^{as} e 6^{as} séries. A reforma curricular propiciou o ensino de História do Brasil por meio de temas como “os fundamentos da cultura brasileira” e “o processo de ocupação do espaço brasileiro”, subitens nos quais estava inserido o conteúdo histórico.

A reformulação de currículos continuou e, em 1981, iniciaram-se novos estudos que concretizaram a reimplantação das disciplinas de História e Geografia no 1º grau. Sobre essa fase, a pesquisadora Thais Fonseca teceu a seguinte consideração:

Em muitos estados brasileiros, a discussão sobre as novas propostas para o ensino de História acabaram por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que estivessem inseridos no processo de construção – ou de reconstrução – da democracia no Brasil. (FONSECA, 2003, p. 61).

A Lei 5692, de 1971, que, entre outras mudanças, havia estabelecido modificações na área do ensino de Ciências Humanas, tinha como pressuposto curricular que os estudos sobre a sociedade fossem vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas. Nesse sentido, iniciava-se o estudo do mais próximo, o bairro, indo, sucessivamente, ao mais distante, o município, o estado, o país e o mundo. Essa mudança levou a um jejum historiográfico e a uma prática educacional destituída de uma definição filosófica. A hipótese de uma influência durkheimiana pode ser aqui levantada: para o sociólogo Émile Durkheim, “a educação não visa, em primeiro lugar, ao desenvolvimento do indivíduo como indivíduo; visa, antes, integrá-lo em sua cultura” (DURKHEIM, 1955. p. 29).

Estrategicamente, os militares, com a disciplina de Estudos Sociais, fizeram prevalecer esse pressuposto:

Permaneceram na formação de milhares de jovens [...] os fatos políticos e as biografias dos *brasileiros célebres*, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime. [...] Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. (FONSECA, 2003, p. 56).

Contraopondo-se à linha metodológica e pedagógica da fase militar, os novos currículos demonstraram uma preocupação em inovar o conhecimento histórico e valorizar as pessoas e as classes sociais como agentes “condutores da história”.

Fonseca, no livro *História & ensino de História*, publicado em 2003, resgata o embate desenvolvido na década de 1980, em São Paulo e em Minas Gerais, reflexo de posturas teóricas e político-ideológicas de aspectos inovadores, em sintonia com o movimento em defesa da democratização. A adoção de uma História “mais crítica, dinâmica, participativa” caracterizou a formulação dos novos programas curriculares. Em 1986, a equipe responsável pela definição da proposta curricular, em Minas Gerais, constrói o programa estadual, tendo como ponto de referência “a visão do processo histórico, das lutas de classes e de transformações infra-estruturais para explicar a história revelando, assim, uma clara fundamentação no marxismo” (FONSECA, 2003, p. 63). Esse programa serviu de orientação para a construção de novas coleções de livros didáticos, devido à explicitação do seguinte eixo metodológico:

análise das sociedades humanas, ao longo do tempo, através da percepção do trabalho humano, socialmente necessário e coletivamente construído, que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas formas de organização social, política e ideológica dessas comunidades. (FONSECA, 2003, p. 64).

Os programas curriculares dos anos de 1980, em contraposição à história oficial, de valorização dos personagens célebres, voltaram-se para o estudo da atuação de diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação. Assim, a História se aproximou das demais ciências sociais, em especial, da Antropologia, o que possibilitou o estudo das sociedades, na medida em que os grupos e classes sociais

manifestam suas especificidades de linguagens, de representações do mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas.

A historiografia vigente na Europa, desde os anos de 1960, passou a estar mais presente nas propostas e nos livros didáticos, conforme a análise feita pelo pesquisador José D'Assunção Barros, acerca dos historiadores que influenciaram o discurso histórico no decorrer da segunda metade do século XX:

A História Social da Cultura, com a sua tríplice articulação entre a História Cultural, a História Social e a História Política, defendida pelos historiadores ingleses, Eric Hobsbawm, Christopher Hill e Edward Thompson, [...] desde 1960, inovaram a teoria marxista, na abordagem histórica, valorizando o mundo da Cultura que passou a ser examinado como parte integrante [dos modos de produção], e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade. (BARROS, 2004, p. 62).

A presença da “Escola Inglesa do Marxismo” proporcionou a construção de discursos verbais fundamentados no “eixo temático” das relações sociais, dos modos de produção, da classe dominante, da classe dominada e da apropriação do excedente.

Além da influência marxista, é possível averiguar, no novo discurso historiográfico, a presença da Nova História, de valorização das mentalidades e do cotidiano em contraposição à abordagem historiográfica positivista, caracterizada por uma reconstrução do passado pelos êxitos do grupo dominante, valorizando-se a competência dos que se enriqueceram, mesmo em detrimento dos miseráveis.

Com a influência da Nova História, as propostas curriculares buscaram uma história-problema, em que se privilegiou a história social redimensionada, dissociada da sua relação tradicional com o político e econômico. O desenvolvimento de novas abordagens passou a explicar a seleção de temas ou eixos temáticos que têm em comum

um aprimoramento quanto às noções de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e mudanças, dos diferentes tempos vividos pelos diferentes grupos sociais.

A importância dos estudos comparativos para se apreender a “identidade” pelo estudo da “diferença” foi um outro viés utilizado para se formular pressupostos mais gerais, presentes nos textos oficiais, e se aprimorar a formação de conceitos de “cultura”, “trabalho”, “poder”, com vistas a uma possível construção da cidadania em um sistema democrático.

A explicitação de temas foi outro fato importante observado nas reformas curriculares. Em Minas Gerais e em São Paulo, as reformas contemplaram a questão da cidadania, sendo que a proposta paulista foi a que mais claramente alcançou esse objetivo, com o eixo temático “O construir da História: cidadania e participação”, considerando

Orientar o aluno a atribuir significado à sociedade civil, analisando os processos de conquista dos direitos do cidadão e às manifestações culturais contemporâneas em uma perspectiva de se situar como sujeito de seu tempo. (SÃO PAULO, 1991, p. 44).

Perseguindo a importância do currículo disciplinar, deparamo-nos com as palavras de Circe Bittencourt:

as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações. (BITTENCOURT, 2000, p. 135).

Nesse ambiente de renovações, as propostas metodológicas conceberam um professor “trabalhador intelectual”, cuja atividade não poderia restringir-se à sala de aula, devendo estender-se à pesquisa e à produção acadêmica.

A reestruturação da política educacional, no âmbito federal, continuou com o plano “Educação para todos – caminho para a mudança” (1985). O governo propunha os seguintes objetivos:

Estimulação da consciência nacional quanto à importância político-social da educação; melhoria da produtividade da educação básica; valorização do magistério; regularização e expansão do fluxo de recursos para financiamento da educação básica; e ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau. (VIEIRA, 2000, p. 55).

Na Nova República, sob o governo do presidente José Sarney, continuaram as mudanças e, em 1º de fevereiro de 1987, reuniu-se o Congresso Constituinte, isto é, os deputados federais e senadores eleitos, em novembro de 1986, que acumularam as funções de congressistas e de constituintes. Os trabalhos dos constituintes estenderam-se por dezoito meses. Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição Brasileira, também conhecida por Constituição Cidadã. Essa Constituição, na parte referente à educação, refletiu as propostas político-ideológicas relativas ao desenvolvimento da sociedade brasileira e ao valor da educação para a sua realização. O Artigo 205, que trata do tema, retrata a postura do grupo majoritário – “Centro Democrático” –, com a seguinte preocupação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1997).

Nesse artigo, verificamos que os novos valores defendidos por diversos segmentos da sociedade brasileira, pós-regime militar, consolidaram-se em uma orientação decisiva em que a participação dos indivíduos na sociedade implica a incorporação de valores voltados para a produtividade.

Ao tomar como norte, para análise do nosso objeto, a conjuntura política dos anos de 1980, os propósitos ideológico-educacionais para o desenvolvimento da sociedade brasileira, os movimentos historiográficos e as reformas curriculares do período, buscamos perceber os fatores que poderão interferir na construção do discurso verbal e iconográfico que, em nosso caso, diz respeito à história dos negros no livro didático.

Mais, especificamente, com o recorte sobre a história dos negros no livro didático, pretendemos dar conta, por um lado, de como a conjuntura política e os propósitos ideológico-educacionais influenciaram as reformas curriculares; e, por outro, de qual teria sido a ascendência dos movimentos historiográficos sobre os autores Nelson e Claudino Piletti ao discorrerem sobre os negros. Procuraremos detectar “o sentido que se encontra em segundo plano”; assim, nosso trabalho será, aqui, o de “desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1995, p. 41).

Para esse viés de percepção, em uma pesquisa de caráter historiográfico, a ferramenta positivista de abordagem política, episódica, linear e evolucionista não basta. Em se tratando do nosso objetivo de verificar o discurso verbal e iconográfico sobre os negros, será necessário verificar o quanto a autoria das edições selecionadas valorizou a

História Cultural em seus aspectos de análise dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações e dos gestos.

A História Cultural, como se configurou no século XX, não se restringe ao discurso sobre a totalidade dos bens culturais produzidos pelo homem. Ela passou a avaliar a cultura como processo comunicativo – a linguagem, as representações, as práticas culturais realizadas pelos homens na relação de uns com os outros e na sua relação com o mundo.

A valorização da cultura, no estudo da história das relações entre brancos e negros, teve em Gilberto Freyre, sociólogo pernambucano, um dos pioneiros no Brasil. Posteriormente, nos anos de 1980, sob a motivação do centenário da abolição da escravidão, vários autores, a exemplo de João José Reis e Kátia Mattoso, chamaram a atenção ao abordarem, em suas obras, aspectos da relação entre brancos e negros, demonstrando que os negros, no Brasil, ao viverem a condição de escravos, não eram apenas vítimas, mas utilizavam-se da escravidão para negociar e da inteligência para elaborar estratégias e ardis que podem ser interpretados como formas de resistência contra o poder que os submetia. Sobre esse assunto, Barros afirma:

Uns encaram o estudo das estratégias desenvolvidas pelos escravos ao nível do cotidiano como um discurso historiográfico que tende a diluir a crueldade da instituição escravista, associando esta linha de pensamento aos procedentes de *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, que fora o primeiro a insistir no modelo do paternalismo. Outros, como João José Reis, insistem precisamente que enxergar o problema sob os novos ângulos das estratégias cotidianas é lançar luz sobre as múltiplas formas de resistência que os escravos podiam desenvolver, o que justifica a sua autofiliação à historiografia proposta por Edward Thompson, da Escola Inglesa do Marxismo. (BARROS, 2004, p. 67-8).

Os estudos historiográficos inaugurados pelas escolas francesa e inglesa serão nosso ponto de apoio para a pesquisa do objeto “os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História”.

Nesse contexto, as análises feitas por Michel De Certeau e Roger Chartier, representantes da nova geração francesa dos estudos da História Cultural, mostram a importância das “práticas culturais”, tanto orais quanto escritas, na formação das pessoas em sociedade. De Certeau, nos auxiliará na metodologia da análise:

sublinhar a singularidade de cada análise é questionar a possibilidade de uma sistematização totalizante, e considerar como essencial ao problema a necessidade de uma discussão proporcionada por uma pluralidade de procedimentos científicos, de funções sociais e de convicções fundamentais. (DE CERTEAU, 1995, p. 32).

Roger Chartier nos será importante para conhecer o significado das representações que são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social:

As práticas culturais que aparecem na construção do livro são tanto de ordem autoral (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para constituí-lo em livro). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreverá a sua obra, a representações concernentes aos temas por ela desenvolvidos. Este autor também poderá se tornar criador de novas representações, que encontrarão no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla. (CHARTIER *apud* BARROS, 2004, p. 80-1).

Chartier enfatiza que as representações, na vida social, resultam da ativação das ideologias, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. É essa totalidade

significante, em sua relação com a prática, que constitui o centro da investigação científica, à qual se atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la, em dimensões, formas, processos e funcionamento. A História Cultural geralmente reconhece as representações

enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Ao descrever o significado das representações, Jodelet nos mostra a complexidade, mas, ao mesmo tempo, as possibilidades para se fazer a análise das relações entre os indivíduos para configurar suas identidades no contexto das transformações sociais.

A nossa opção de pesquisa, os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História, estará entrelaçada a essa trama de ideologias, historiografias, políticas educacionais e reformas curriculares. Acreditamos que a autoria refletirá a cultura do seu tempo, desenvolvendo um discurso verbal e iconográfico que representará permanências e mudanças. Essa afirmação baseia-se na impossibilidade de uma autoria ser neutra em sua produção, pois, acreditamos, qualquer autoria estará ligada aos diversos sujeitos de seu tempo: ao Estado, com seus valores ideológicos e educacionais; às editoras, com seu compromisso de responder aos interesses mercadológicos; e a seus clientes – pais, alunos, professores –, buscando atendê-los em suas necessidades educacionais.

Nessa conjuntura, analisaremos os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro *História do Brasil*, de Nelson Piletti, em sua quinta edição, de 1986; no volume I da coleção *História & vida*, em sua décima segunda edição, de 1997, e, por último, o volume da 7ª série da coleção *História & vida integrada*, em sua primeira edição, de 2001, de autoria de Nelson e Claudino Piletti.

Sobre as duas últimas edições, destinadas à circulação nacional, Fonseca afirma que as mesmas sofreram relativa influência da proposta curricular de Minas Gerais, ao se apresentarem ao público, integrando História do Brasil e História Geral, seguindo a idéia de uma “história total”, ligada aos modos de produção marxista. Mas a proposta curricular paulista também foi referência para a autoria trabalhar a coleção. Em 1991, a proposta do estado de São Paulo transmitia o seguinte parecer sobre o ensino da História:

A visão de progresso indica a trajetória do futuro e tramite a falsa impressão de que a História é feita através de roteiros pré-estabelecidos e imutáveis. A proposta questiona essa postura teleológica e fatalista que se apóia nas *leis da História*. Concebendo a História como conhecimento e prática social, o futuro pode ser entendido como um *vir a ser* construído pelos sujeitos, em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades. Esta concepção de História leva ao redimensionamento das relações com o passado e à busca de novos caminhos para o ensino da Disciplina. A opção feita por esta Proposta foi a de trabalhar com os seguintes eixos temáticos:

- A criança constrói sua história – Ciclo Básico.
- Movimentos de população – Terceira e Quarta Séries
- O construir das relações sociais: Trabalho – Quinta e Sexta Séries
- O construir da História: Cidadania e Participação – Sétima e Oitava Séries (SÃO PAULO, 1991; Adaptação)

Como assinalam Bittencourt e Barreto (2000), os responsáveis pela proposta afirmavam:

a opção fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não significa visão global (típica das análises por períodos), mas um certo tipo de relação do todo com as partes. Cada objeto contém em si a totalidade do social, o que permite que ela seja apreendida partindo de qualquer parcela do todo. (p. 154).

Na proposta curricular paulista, podemos inferir que o cotidiano deixou de ser visto apenas como ilustração. O presente e seus agentes passaram a compor a história no tempo e no espaço, refletindo uma proposição da Constituição de 1988 – “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – que se transformou em um referencial importante para o desenvolvimento da sociedade.

Em 1996, sob influência do neoliberalismo, o governo da presidência de Fernando Henrique Cardoso promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96). Com a implantação dessa LDB, a disciplina Estudos Sociais foi retirada do currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), em favor da reinclusão das disciplinas de História e Geografia. A LDB de 1996 ampliou os debates sobre a questão da reforma do sistema educacional. Uma política educacional brasileira ficou então configurada pela valorização da prática da cidadania e do trabalho. É importante observar que o neoliberalismo se encontra implícito nos primeiros artigos da LDB de 1996:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no “trabalho”,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se “ao mundo do trabalho” e à prática social. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional in: SAVIANI, 1998a, p. 48).

A pesquisa da produção didática dos irmãos Piletti, ao focalizar os discursos sobre os negros na sociedade brasileira, tem por desafio verificar o quanto esse “passeio teórico” poderá esclarecer sobre a predominância do tema escravidão e abolição nos discursos verbais e iconográficos do livro didático.

3. O Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os anos de 1990 foram bastante significativos quanto à ação do governo na implementação de reformas educacionais. No governo da presidência de Itamar Franco, realizou-se o debate e a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993). Nesse Plano, a questão da qualidade do livro escolar continuou presente, como também a preocupação em capacitar o professor para avaliar e selecionar o livro a ser utilizado.

Em uma das etapas da operacionalização do Plano Decenal, o Ministério da Educação e Cultura enviou cópias do mesmo a todas as unidades da federação, aos municípios, a entidades da sociedade civil e as 45 mil escolas de maior porte no país.

A Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) representou uma retomada de definições para a política educacional, valorizando “políticas básicas” para universalizar uma educação de qualidade, defendendo o exercício de uma pedagogia de

atenção integral. Em relatórios da Conferência, a idéia de universalização da educação com qualidade aparece ligada à

superação dos problemas do desenvolvimento brasileiro que requer políticas consistentes de recursos humanos – à frente as de educação – aptas a contribuir para a eliminação do descompasso entre as exigências da organização política, social e econômica e os padrões de educação da maioria do povo. Tais políticas deveriam ter seu ponto de partida na educação básica (pré-escolar, fundamental e média), visando universalizar as oportunidades e, sobretudo, fazê-lo em nível compatível com a modernidade buscada pela nação. (VIEIRA, 2000, p. 128).

Essas considerações acerca dos esforços para a área de educação, nos anos de 1990, servem para confirmar a importância do movimento cultural, político e social, na fase de transição do governo ditatorial para um governo de ideologia liberal-democrata.

O resultado dessa euforia aconteceu quando o Congresso Nacional decretou e a presidência da República sancionou a Lei nº 9394/96 (LDB). O artigo 3º dessa lei estabeleceu as diretrizes da Educação Básica e do Ensino Fundamental, a ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.⁴

Os princípios dessa edição da LDB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424/96) viabilizaram novas políticas de relações do Estado com a produção do livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecido em 1985 para centralizar o planejamento, a compra e a distribuição de livros, aperfeiçoado em 1996, com a introdução do processo de avaliação pedagógica. Para otimizar a distribuição, desde 1993, o Programa vinha sendo operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Básico e Fundamental.

Em 1997, o PNLD efetivou o fornecimento para as séries de 1ª a 4ª e, posteriormente, para as outras séries do Ensino Fundamental. Foram definidos critérios comuns de análise, adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do Manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente.

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível pela Internet, em: <<http://www.edutec.net/Leis/Educacionais/edldbem.htm>>; acesso em 19/09/2004.

O processo de avaliação do livro didático, no ano de 1999, sofreu uma alteração que pode ser exemplificada pela valorização da cidadania e da ética, pressuposto da Constituição de 1988, que passou, entre outros, a permear os critérios eliminatórios do PNLD, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Critérios de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático

PNLD – 1997	PNLD – 1999
Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	Os livros devem contribuir para a construção da cidadania. Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: <ul style="list-style-type: none"> – veicular preconceito de origem, condição econômica social, etnia, gênero e quaisquer outras formas de discriminação; – fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público; Por outro lado, exige-se do livro didático <ul style="list-style-type: none"> – garantir a correção dos conceitos e informações básicas, respeitando as conquistas científicas da área; – pertinência metodológica, permitindo ao aluno apropriar-se do conhecimento socialmente construído, por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino-aprendizagem.
Os livros não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais.	

Fonte: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001. (Adaptação).

Nesse contexto, avaliaram-se os livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, inscritos pelas editoras ou por escritores detentores dos direitos autorais. A análise gerou uma classificação dos livros em quatro grandes categorias:

- excluídos – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

- não-recomendados – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- recomendados com ressalvas – categoria composta por livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- recomendados – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área. (Batista, 2001, p. 14).

Com vistas a melhorar a divulgação dos resultados da avaliação feita pelo PNLD, o MEC passou a divulgar um Guia do Livro Didático, em que se apresentava uma listagem dos livros não excluídos, sendo que o primeiro guia continha também uma listagem dos livros excluídos e, por fim, adotou-se uma convenção gráfica para facilitar a rápida visualização da categoria em que cada livro avaliado estava inserido⁵ (Batista, 2001, p. 15):

*** Recomendados com distinção
** Recomendados
* Recomendados com ressalvas

O Programa, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o financiamento do salário-educação e dos recursos do orçamento geral da União, ao longo dos anos, alcançou amplitude, atingindo a soma de R\$ 3,2 bilhões, conforme dados apresentados sobre o número de livros adquiridos para utilização nos anos letivos de 1995 a 2004.

⁵ Atualmente, essa classificação reduziu-se a *livros aprovados e reprovados*.

Esses dados revelam o porquê das profundas mudanças no mercado editorial do livro didático: o número de editoras, no setor, multiplicou-se; os autores e títulos de livros didáticos, especificamente, os de História, cresceram, devido à demanda proveniente do aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental e à política governamental de subsidiar a distribuição do livro didático.

A participação do Estado na política educacional, nas palavras do Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, consolidou-se com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nos objetivos gerais estabelecidos pelos PCNs, vê-se a direção estabelecida para o processo educacional do Ensino Fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 7).

Sobre esses pressupostos, a autoria do livro didático, especificamente, no ensino da História, deve superar a passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento. Faz-se necessário levá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão e a construção do conhecimento.

No próximo capítulo, iniciaremos a análise das edições selecionadas, de autoria de Nelson e Claudino Piletti, buscando articular o que abordamos até o momento com o nosso objeto de pesquisa, ou seja, os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História do Brasil.

CAPÍTULO 2

**ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DAS EDIÇÕES
DA AUTORIA DOS IRMÃOS PILETTI**

No período pós-regime militar, as escolas de Ensino Fundamental brasileiras tiveram um considerável aumento no número de alunos matriculados, conforme dados fornecidos pelo Ministério de Educação e Cultura, abaixo:

Quadro 3 – Matrículas nos setores público e particular

	1987	1996
Público	22.318.699	29.423.373
Particular	3.384.914	3.707.897
TOTAL	25.703.613	33.131.270

Fonte: MEC/INEP./SEEC *apud* VIEIRA, 2000.

O aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental, aliado à proposta do governo em possibilitar aos alunos a posse do livro didático, contribuiu para a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo tem sido o de avaliar a sua qualidade e adquiri-lo para fornecimento ao maior número possível de alunos. Todo esse contexto incidiu na expansão do parque editorial. O crescimento do mercado editorial está relacionado às compras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), patrocinador do PNLD.

O programa entre os anos de 1994 e 2003 adquiriu um total de 915,2 milhões de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas

públicas de ensino fundamental. Nesse período, o PNLD investiu R\$3,2 bilhões.¹

O PNLD, implementado a partir do ano de 1985, desenvolveu-se em um ambiente de questionamentos e reformas para se conceber novos padrões de educação. Setores culturais, educacionais e representativos da área de Ciências Humanas (Associação Nacional de História – ANPUH; Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, por exemplo) promoveram amplos debates que ampliaram a importância do livro didático, agente de concretização dos parâmetros educacionais que vinham se consolidando após o período ditatorial.

Nesse cenário, as editoras decidiram investir em suas estruturas para ampliar a produção. Por conseguinte, a autoria passou a envolver um número maior de profissionais especializados: coordenadores de edição, pesquisadores iconográficos, diagramadores, cartógrafos, entre outros, voltados para o cuidado com procedimentos que se tornaram comuns, atualmente, na edição de material didático, como a elaboração de *layouts*, textos mais atualizados, edições com mais imagens e documentos.

Em nosso trabalho, objetivamos investigar, no livro didático de História, a composição de um discurso verbal e iconográfico sobre os negros. Para a pesquisa, selecionamos a editora Ática e os livros da autoria de Nelson e Claudino Piletti que, de acordo com dados fornecidos pelo PNLD e pela Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), foram os mais vendidos e distribuídos pelo governo em 2001 (ABRELIVROS, 2002).² As publicações escolhidas e seus respectivos capítulos foram:

¹ Disponível pela Internet, em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dadosesta>; acesso em 23/09/2004.

² Disponível pela Internet, em: <www.abrelivros.org.br>; acesso em 12/10/2004.

Quadro 4 – Edições e capítulos sobre os negros

ANOS	1986	1997	2001
AUTORIA	Nelson Piletti	Nelson e Claudino Piletti	Nelson e Claudino Piletti
SÉRIES	5ª	5ª	7ª
CAPÍTULOS	<u>Capítulo 8</u> “Brasil Negro”	<u>Capítulo 6</u> “Trouxeram os negros africanos como escravos” <u>Capítulo 8</u> “Organizaram uma sociedade de senhores e escravos”	<u>Capítulo 2</u> “A expansão colonial portuguesa na América” <u>Capítulo 3</u> “Enfim, ouro!” <u>Capítulo 20</u> “Mudanças no Segundo Reinado”
EIXO TEMÁTICO: Trabalho/ Cultura / Sociedade			

Nosso trabalho, antes de alcançar os diversos aspectos do discurso verbal e iconográfico sobre os negros, inicia-se na análise das edições, na tentativa de rastrear fatores significativos que possam ter influenciado na apresentação e no desenvolvimento do objeto a ser pesquisado.

As capas e as apresentações serão analisadas no intuito de se identificar possíveis influências ideológicas, historiográficas e mercadológicas. Em seguida, os capítulos que exploram conteúdos sobre os negros serão examinados para eventuais levantamentos que possam responder às seguintes perguntas: que fatores políticos, culturais, historiográficos e mercadológicos podem ter influenciado a autoria ao discorrer sobre os negros no livro didático? Quais foram os esquemas intelectuais utilizados para dissertar sobre os negros nas edições escolhidas?

1. As capas: influências ideológicas e historiográficas

1.1. Edição de 1986



Supervisão da edição: João Guizzo
Edição de texto: Maria Izabel Simões Gonçalves
Capa: Ary A. Normanha
Planejamento gráfico-visual: Irami B. Silva e Adelfo Mikio Suzuki
Produção gráfica: Jorge Okura
Pesquisa iconográfica: Luiz Lopes de Souza
Mapas e gráficos: Isvaldo Braz Cançado
Composição e arte-final: Diarte Composição e Arte Gráfica S/C Ltda.
Coordenação de composição: Nelson S. Urata
Coordenação de arte-final: Sílvio Vivian

Fotos: Abertura de capítulo: p. 7 - Sílvia Maranca; p. 63 - Leonardo Carneiro — VISÃO; p. 151 - ISTOÉ; p. 169 - Paulo Cesar Ramos — ISTOÉ; p. 181 - ISTOÉ; p. 191 - SESC; p. 215 - Agência Folhas. Acervo de Cultura Popular SESC; p. 132, 191, 202 - Francisco J. F. Barros (Paquito).
Divisão do Arquivo do Estado:
p. 127 - Álbum de Campinas 1922; p. 134 - Brazil Album; p. 136 - Álbum Gráfico do Estado do Mato Grosso 1914; p. 138 - Álbum do Estado do Mato Grosso 1914, de Sergipe 1920 e de Araraquara 1915.

ISBN 85 08 00517 2

1986

Todos os direitos reservados pela Editora Ática S.A.
R. Barão de Iguape, 110 — CEP 01507 — Tel.: PABX 278-9322
C. Postal 8656 — End. telegráfico “Bomlivro” — São Paulo

Figura 1 – Capa e notas editoriais do livro *História do Brasil* (PILETTI, 1986)

“A imagem não é a própria realidade, mas torna-se emblemática, um ícone, a partir do instante em que é escolhida para uma representação” (ANDRADE, 1990, p. 2). Nosso trabalho, empreendido pelo sujeito pesquisador, estará em olhar a imagem e captar seus possíveis e diversos significados. Pretendemos trabalhar a tradução desse olhar, tradução esta que deve refletir as referências ideológicas, curriculares, historiográficas e pedagógicas até então levantadas.

A edição de 1986, no início da “Nova República”, ocorre em um momento de rediscussão da educação no Brasil, motivada pelas diferentes demandas da sociedade pós-regime militar. A autoria do livro *História do Brasil*, de responsabilidade do professor Nelson Piletti, decidiu ilustrar a capa da edição com uma imagem de militares, com seu líder, que não era militar, envergando um uniforme de campanha militar. Quais

intenções motivaram o responsável pela ilustração da capa? Por que, em um período imediatamente pós-regime militar, buscou-se explorar a imagem de um líder que foi, nos anos de 1930 e 1940, a expressão de um governo autoritário? Por que a autoria optou por resgatar a memória daquele líder em um tempo de superação de um governo de exceção?

Quais hipóteses são possíveis formular sobre o ato da autoria? Há necessidade da produção de sentido sobre o momento histórico? O que justificaria o resgate da imagem de um personagem ligado ao autoritarismo e da instituição exército para denunciar a presença interventora dessa instituição na história brasileira, quando, na “Nova República”, desativavam-se os organismos de censura e repressão? A autoria, em última instância, responsável pela imagem de Getúlio Vargas na capa, estaria, talvez, buscando partilhar com o leitor as tramas do exercício do poder, no Brasil? Teria o uso dessas imagens a função de explicitar a importância dos militares, não na política, mas na condução do poder nacional até aquela época?

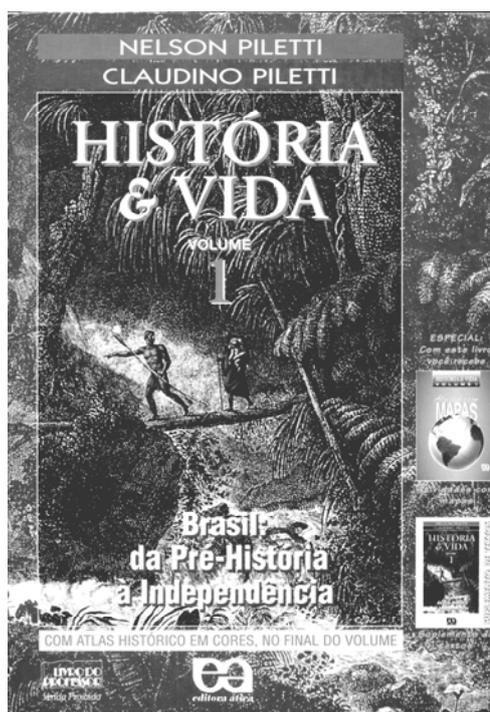
Getúlio Vargas, que não um era militar, foi o líder dos interesses dos grupos urbanos “emergentes”, de uma fração militar – os tenentes – e de alguns setores mais progressistas dos próprios latifundiários cafeicultores. Na imagem, rodeado por militares, representava a oposição. Com o apoio dos tenentes, em 1930, Getúlio Vargas, vindo do Rio Grande do Sul, assumiu o governo do Brasil com o apoio do alto comando do Exército, que decidiu romper com a oligarquia paulista.

No mês de agosto de 2004, nos meios acadêmicos e publicitários, surgem variadas publicações alusivas aos cinquenta anos da morte de Getúlio Vargas: “sorrindo, fumando charuto, tomando chimarrão, ele era o Gegê, uma construção mítica exemplar, meio verdade, meio ficção, feita para ser acreditada e querida pelo povo”

(GOMES, 2004, p. 14). De fato, Vargas constituiu uma cultura política que pode ter influenciado a autoria dos livros aqui analisados.

Sobre a importância da cultura nas decisões das pessoas, somos levados a valorizar representações de nossos líderes, pela força de suas idéias, que se transformam em ideologias. Gramsci refere-se a esse processo quando afirma que o conceito de hegemonia inclui o de cultura (GRAMSCI *apud* CHAUI, 1987, p.21). Podemos pensar que a autoria, conforme o filósofo, foi envolvida pela força da ideologia que produziu a hegemonia de Getúlio Vargas na cultura política do Brasil, mesmo tendo praticado, na maior parte do seu tempo, um governo de regime autoritário.

1.2. Edição de 1997



EDITOR:
João Guizzo

ASSESSORIA EDITORIAL:
Marly Rossi Rego

REVISÃO:
Cláudia Carvalho Neves
Hélia de Jesus Gonsaga (coord.)

PESQUISA ICONOGRÁFICA:
Maria Alice S. Bragança

PROJETO GRÁFICO E EDIÇÃO DE ARTE:
Jorge Okura

EDITORACÃO ELETRÔNICA:
Tomiko Chiyo Suguita
Valter Minoru Nakao

ILUSTRAÇÕES:
Getúlio Delphim
Joel Bueno
Marcus de Sant'Anna
Noemi de Carvalho
Rodval Matias

CARTOGRAFIA:
Maps World

CAPA:
Jorge Okura

IMAGEM DA CAPA:
Mata, quadro do conde de Clarac.
Museu Castro Maia. Rio de Janeiro.

Impressão e Acabamento: Hamburg Gráfica Editora Ltda.

ISBN 85 08 05959 0

1997

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900
Caixa Postal 8656 – CEP 01065-970
São Paulo – SP
Tel.: (011) 278-9322 – Fax: (011) 277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

Figura 2 – Capa e notas editoriais do livro *História & vida* (PILETTI & PILETTI, 1997)

Em 1997, com uma produção associada, os irmãos Piletti e a editora Ática lançaram no mercado a coleção *História & vida*, cujo primeiro volume *Brasil: da Pré-História à Independência*, é nosso segundo objeto de análise. A capa desse volume,

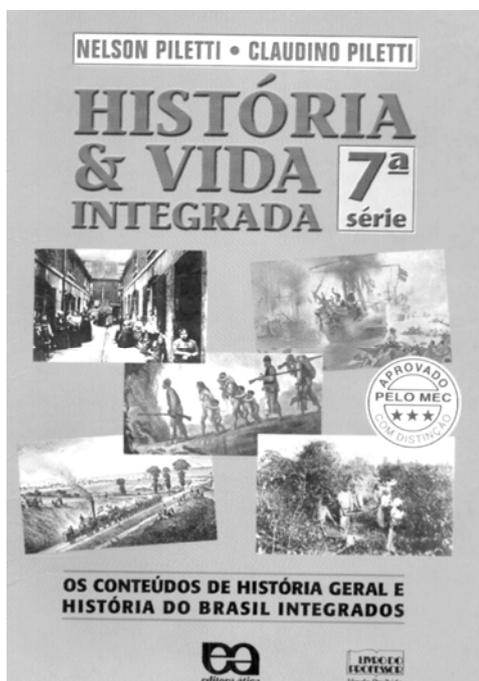
diferentemente do que se verifica na edição de 1986, é dominada pela imagem de uma paisagem: *Mata*, quadro do conde de Clarac.³ Com essa imagem da “mata”, contendo a figura de um casal de índios, com a índia carregando uma criança, a autoria oferece aos leitores (professores e alunos) uma história do Brasil que remonta à fase pré-histórica, valorizando-se um dos agentes formadores da sociedade brasileira: o aborígene. Levantamos, aqui, a hipótese de uma abordagem sob influência da História Cultural, de valorização das “diferenças e semelhanças”.

Na edição de 1997, a capa apresenta outros diferenciais, se comparada com a capa analisada da edição de 1986, como o anúncio de brindes para alunos e professores: anexos ao livro, encontram-se atlas histórico, atividades como mapas, um suplemento de textos e o Manual do professor.

Esses diferenciais apontam para inovações no mercado do livro didático. Supomos que a autoria, ao oferecer esses “anexos”, procurou conciliar o fator mercadológico com os objetivos pedagógicos, dando ao aluno a oportunidade de praticar o discurso verbal aliado ao iconográfico, dispondo de “atividades com mapas”. A adição de um “suplemento de textos” de outros autores nos pareceu um recurso para proporcionar aos professores mais opções de trabalho sobre os temas desenvolvidos, tornando o livro mais completo diante da proposta de construção do conhecimento, em um ambiente de concorrência editorial.

³ Pintor, desenhista e arqueólogo. Realizou viagem pela América Latina e Antilhas; com o botânico Saint-Hilaire, permaneceu no Brasil entre junho e setembro de 1816. Registrou aspectos da paisagem brasileira em óleos e desenhos, sendo bastante conhecida a sua tela *Fôret vierge du Brésil*, exposta no Salão de Paris de 1819.

1.3 Edição de 2001



EDITOR:
João Guizzo

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO:
Cândido Domingues Grangeiro

EDIÇÃO DE TEXTO:
Márcia Selma Cavalcanti

PREPARAÇÃO DE TEXTO:
Cecília Setsuko Oku

REVISÃO:
Ângela Cristina Davoglio, Eliane Antonioli,
Hélia de Jesus Gonsaga (coord.),
Kátia S. Marques, Nanci Ricci

ASSESSORIA TÉCNICA

ATIVIDADES:
Prof. Tânia Vieira Patara e Emília Noriko Ohno

LEITURA DOS ORIGINAIS:
Prof. Maria Rocha Rodrigues Matsukuma e
Prof. Eduardo Antônio Bonzatto

GLOSSÁRIO:
Cláudio Cavalcanti

MANUAL DO PROFESSOR:
Emília Noriko Ohno e
Érica Saria Kurthara (estagiária)

SERVIÇOS EDITORIAIS AUXILIARES:
Tomoko Tadano

PESQUISA ICONOGRÁFICA:
Evoile Shaw e Sílvia Klugin

EDITOR DE ARTE:
Jorge Okura

DIAGRAMAÇÃO/EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:
Ren Dikan Artes Gráficas e KLN Artes Gráficas

CARTOGRAFIA:
Maps World e Mariomaps

ILUSTRAÇÕES:
Marcus de Sant'Anna

Impressão e acabamento
W. Roth - (011) 8436-3000

ISBN 85 08 07740 8

2001

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 – CEP 01065-970
São Paulo – SP
Tel.: 0(XX)11 3346-3000 – Fax: 0(XX)11 3277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

Figura 3 – Capa e notas editoriais do livro *História & vida integrada* (PILETTI & PILETTI, 2001)

A edição de 2001, em relação à edição de 1997, foi uma continuidade da produção associada dos irmãos Piletti. A autoria substituiu o título da coleção *História & vida* (1997) pelo de *História & vida integrada* (2001). A mudança dos títulos verificada entre as edições de 1986, 1997 e 2001 fundamentou-se, provavelmente, na hipótese de que as propostas curriculares tenham passado, ao longo desse período, a valorizar a “história total”, envolvida com o cotidiano, ao lado das premissas

estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que recomendam que o aluno deve ser preparado para ser atuante na sociedade, especialmente em um mundo globalizado. A capa da edição de 2001, com o título *História & vida integrada*, reflete esse objetivo: as imagens devem provocar no leitor a motivação de uma viagem no tempo, com a identificação de valores, como trabalho e progresso.

A capa da edição 2001 pode explicitar também a idéia de integração: no contexto da modernidade, a história da Europa e a história do Brasil. No conjunto, as imagens da capa dessa edição apresentam pessoas em diversas situações: vida urbana, submissão e trabalho, mais a representação da guerra e do progresso, refletindo a presença da política educacional defendida pelo governo, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 08).

A passagem selecionada nos mostra que os responsáveis pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na área de História, reafirmam a proposta de o currículo não se prender somente à identidade nacional, mas, sobretudo, ao que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

2. As apresentações: influências ideológicas e historiográficas

2.1 Edição de 1986

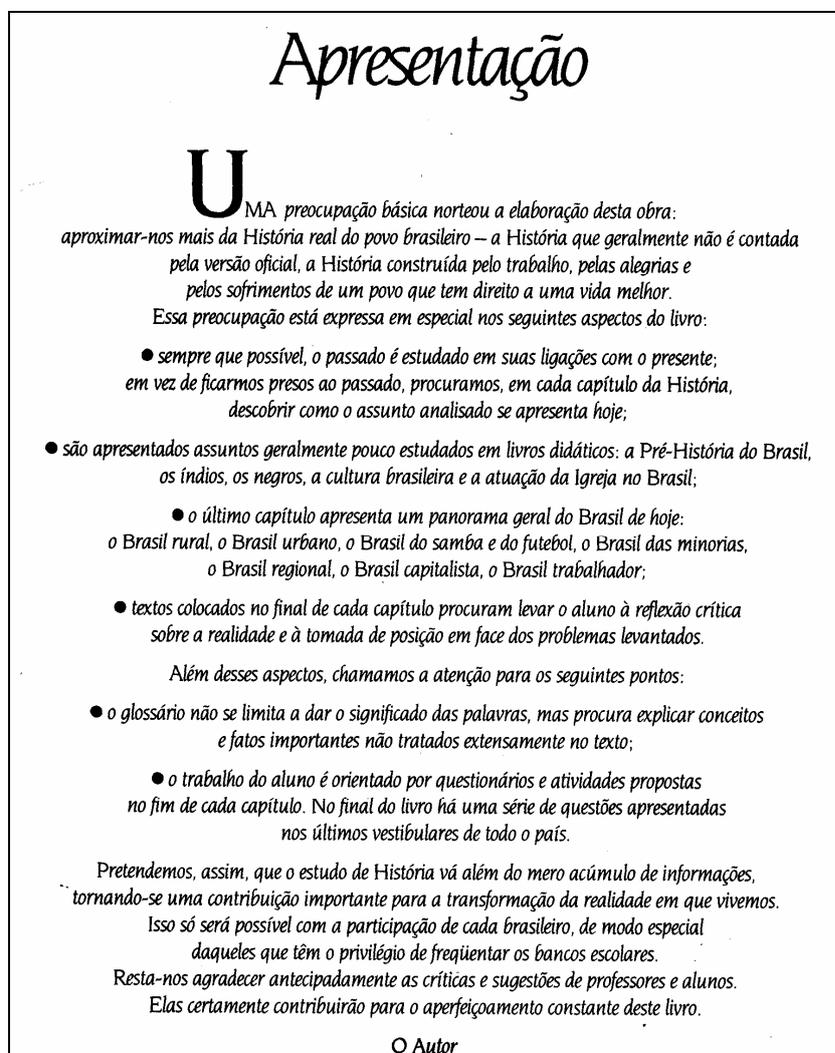


Figura 4 – “Apresentação” do livro *História do Brasil* (PILETTI, 1986)

Ao analisar as apresentações de cada uma das edições, nosso objetivo é o de arrolar dados que nos possibilitem verificar as diretrizes metodológicas e historiográficas que nos permitirão apreender os conteúdos verbais e iconográficos do nosso recorte de pesquisa: os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História.

Por que nos propomos a realizar esse trabalho? Trata-se de uma tarefa cujo significado encontra-se na busca de uma maior compreensão dos fatores políticos, culturais, historiográficos e mercadológicos que permeiam a construção de um livro didático, tendo como principal referencial teórico as abordagens valorizadas pela Nova História, entendendo que:

Entre as conquistas que a história nova ainda não fez, há a da vulgarização histórica, empresa que vai, contudo, bem encaminhada. Primeiro porque, sensíveis ao papel da história nas preocupações dos homens de hoje, os historiadores da história nova se preocupam em alargá-la para além do campo dos especialistas. [...] Não será a história do homem cotidiano tão significativa e dramática como a dos grandes homens? (LE GOFF, CHARTIER e REVEL, 1978, p. 12).

Tomando por referência esse extrato da apresentação do *Dicionário da Nova História*, nossa hipótese é a de que o autor Nelson Piletti possa ter sido influenciado pelas premissas dessa vertente historiográfica, como também pelo pensamento marxista. Ao enfatizar o seu afastamento da “versão oficial” do discurso histórico, aproximou-se da “História construída pelo trabalho, pelas alegrias, e pelos sofrimentos de um povo que tem direito a uma vida melhor” (PILETTI, 1986, p. 3; Apresentação). Estaria o professor Piletti reagindo à história política do Brasil que, por vinte anos, foi dominada pelo regime ditatorial militar? Pretendeu o professor desligar-se de uma história eurocêntrica para problematizar o presente da sociedade brasileira, tendo como referência o passado dessa mesma sociedade? A essas perguntas pretendemos responder ao longo deste trabalho.

No decorrer da apresentação da edição de 1986, o professor Nelson Piletti procura confirmar seu objetivo de se distanciar de um discurso histórico convencional, chegando a dizer que irá dissertar sobre assuntos pouco explorados por outros autores:

“a Pré-História do Brasil, os índios, os negros, a cultura brasileira” (p. 3). Continuando em seu propósito declarado de inovar, enfatiza que, no último capítulo, apresentará um panorama do Brasil de “hoje”: “o Brasil rural, o Brasil urbano, o Brasil do samba e do futebol, o Brasil das minorias, o Brasil regional, o Brasil capitalista, o Brasil trabalhador” (p. 3). Assim, observamos que o autor propôs desenvolver uma abordagem historiográfica dos diversos agentes sociais, importantes para a reconstrução da História do Brasil. No entanto, a sua apresentação não é de interlocução, dando-nos a impressão de decidir sobre o que achou adequado fazer para que “cada brasileiro, de modo especial, aqueles que têm o privilégio de frequentar os bancos escolares”, tivesse um verdadeiro estudo de História, distanciando-se “da ‘versão oficial’ e contribuindo para a transformação da realidade em que vivemos” (p. 3).

2.2. Edição de 1997

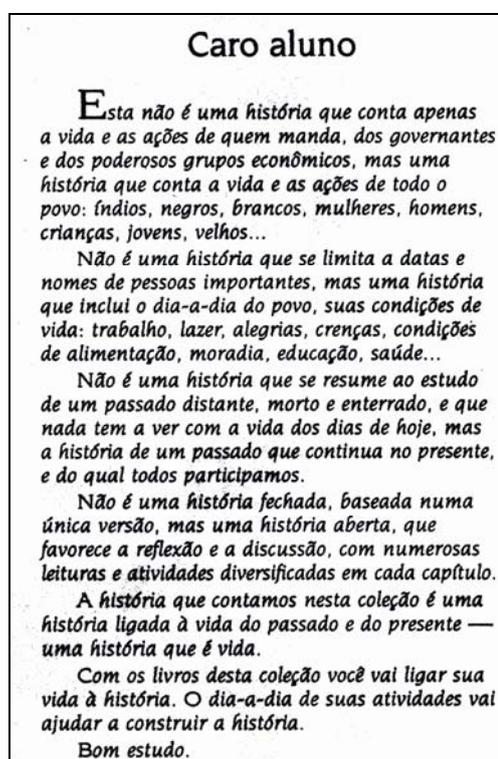


Figura 5 – “Apresentação” do livro *História & vida* (PILETTI & PILETTI, 1997)

Os irmãos Nelson e Claudino Piletti, por intermédio da editora Ática, escreveram a coleção *História & vida*, interessando-nos, neste tópico de análise, a apresentação do volume 1, em sua décima segunda edição. Essa apresentação possui aspecto diferente da apresentação da edição anterior: um caráter dialógico aponta para o abandono do modo indeterminado da construção do texto de apresentação da edição de 1986. A autoria se dirige ao “caro aluno”, dialoga com ele, referindo-se ao teor do discurso histórico:

uma história que conta a vida e as ações de todo o povo: índios, negros, brancos, mulheres, homens, crianças, jovens, velhos..., incluindo [...] o dia-a-dia do povo, suas condições de vida: trabalho, lazer, alegrias, crenças, condições de alimentação, moradia, educação, saúde, [...] história de um passado que continua no presente e do qual todos participamos. (PILETTI & PILETTI, 1997, p. 3; Apresentação).

E, de um modo veemente, reafirma o propósito da autoria de não repetir uma história convencional: “[de não] contar apenas a vida e as ações de quem manda; [de não] se limitar a datas e nomes de pessoas importantes; [de não] se tratar de um estudo de um passado distante”. Os irmãos Piletti demonstraram, nesse texto, a intenção de apresentar uma “história aberta, que favoreça a reflexão e a discussão, com numerosas leituras e atividades diversificadas em cada capítulo” (p. 3). A autoria da edição de 1997, com seu discurso de apresentação, pareceu-nos demonstrar sensibilidade para com um tempo em que a mudança mostrava-se importante.

Historicamente, sabemos que a edição transcorria em um período cujo quadro de estagnação econômico-financeira empobrecera a população, somando-se a fortes indícios de violência cometida contra a sociedade, particularmente durante o governo militar.

A autoria preocupou-se em explicitar o “povo” como agente da História. Este aparece como etnia (índios, negros e brancos), gênero (homens e mulheres) e nas diversas fases do desenvolvimento humano (crianças, jovens e velhos).

Em parte, resgatando o discurso da apresentação da edição de 1986, os autores procuraram mostrar ao aluno que, ao conhecer a edição de 1997, ele teria a oportunidade de tratar com fatos do cotidiano (trabalho, lazer, alegrias, crenças etc.), distanciando-se de uma “história fechada, baseada numa única versão, e conviver com uma história aberta [...]” (p. 3).

A edição 1997, acrescida de novos produtos didático-pedagógicos, já mencionados, oferecia textos apresentando diversas concepções historiográficas. A presença desse conteúdo na edição nos possibilitou levantar a hipótese de uma preocupação da autoria em facilitar, para os professores, o convívio com as novas abordagens historiográficas: “as tendências mais recentes” e “as tarefas da história nova” (p. 3).

Ao se comparar a edição de 1997 com a de 1986, pode-se observar uma variedade de práticas para o aluno e de orientações para o professor, inclusive, uma coletânea de textos de autores renomados, seguidos de exercícios. Essa diversidade de recursos didático-pedagógicos pareceu-nos estar em sintonia com “os objetivos gerais do ensino de história” apresentados no Manual do professor.

Quanto ao objeto desta pesquisa, “os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História”, percebe-se que a autoria se preocupou em apresentar textos referentes ao escravismo e à condição de ser negro na atual sociedade brasileira:

Quadro 5 – Relação de textos suplementares utilizados pela autoria (edição de 1997)

Título/Tema	Autor
A crônica da escravidão	Júlio José Chiavenato
O pequeno Brasil de Palmares	Ricardo Bonalume Neto
Até réu tem preconceito contra juiz negro	Maurício Stycer
Racismo leva músico a se chamar Camburão	Maurício Stycer
Vida de escravo	Rafael de Carvalho
Entre os escravos alguns privilegiados	Gilberto Freyre

Os textos têm por característica o apelo à denúncia, no contexto da vida dos negros, tanto em relação ao escravismo, no passado, quanto no presente, com a apresentação das seqüelas decorrentes da condição de ser negro e de ter sido escravo, considerado “coisa” nos discursos de seus contemporâneos. Esses dados, levantados por uma historiografia que tinha como parâmetro cultural de “humanidade” os europeus e os seus feitos, aculturou intelectuais responsáveis por reconstruir o passado, chegando à atualidade transformados em preconceitos detectados por alguns dos textos incluídos na edição.

Ainda nos anexos da edição de 1997, pudemos perceber que a autoria esteve ciente da importância da divulgação de alguns pressupostos da História Nova (a concepção do documento, a utilização da noção do tempo e os critérios de comparação).

2.3. Edição de 2001

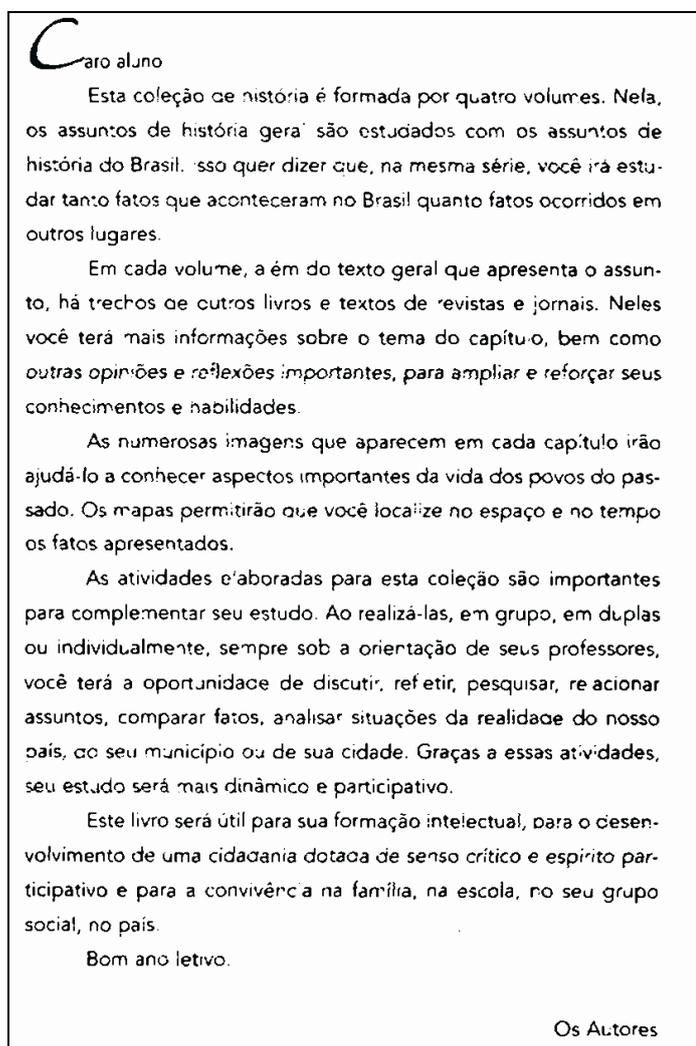


Figura 6 – “Apresentação” do livro *História & vida integrada* (PILETTI & PILETTI, 2001)

A análise dos discursos produzidos sobre os negros, na edição de 2001 da coleção *História & vida integrada*, foi feita, como dissemos, no volume da 7ª série do Ensino Fundamental. Na apresentação dessa edição, a autoria constrói um discurso de caráter pragmático, dirigido ao aluno, que prioriza os aspectos metodológicos da abordagem histórica:

você irá estudar tanto fatos que aconteceram no Brasil quanto fatos ocorridos em outros lugares. [...] você terá mais informações sobre o tema do capítulo, bem como outras opiniões e reflexões importantes,

para ampliar e reforçar seus conhecimentos e habilidades. [E, sobre as atividades:] Ao realizá-las, em grupo, em duplas ou individualmente, sempre sob a orientação de seus professores, você terá a oportunidade de discutir, refletir, pesquisar, relacionar assuntos, comparar fatos, analisar situações da realidade do nosso país, do seu município ou de sua cidade. Graças a essas atividades, seu estudo será mais dinâmico e participativo. (PILETTI & PILETTI, 2001, p. 3; Apresentação).

Diferentemente das apresentações de 1986 e 1997, quando a autoria nos pareceu preocupada com um discurso ideológico: “aproximar-nos mais da História real do povo brasileiro – a História que geralmente não é contada pela versão oficial...” (1986, p. 3); ou “esta não é uma história que conta apenas a vida e as ações de quem manda...” (1997, p. 3);. Nessas proposições, verificamos um relativo tom de rebeldia, talvez de remota influência marxista. Sob o aspecto historiográfico, a autoria se revelou inovadora em seu discurso de apresentação, comparando-se com os textos de 1986 e 1997: “sempre que possível, o passado é estudado em suas ligações com o presente” (1986, p. 3); “Não é uma história que se resume ao estudo de um passado distante, morto e enterrado, e que nada tem a ver com a vida dos dias de hoje, mas a história de um passado que continua no presente, e do qual todos participamos” (1997, p. 3).

A força de uma influência da História Nova, “que data os fatos históricos muito mais segundo a duração da sua eficácia na história, do que segundo a data da sua produção” (LE GOFF, 1978, p. 54), foi percebida na apresentação da edição de 2001. Nessa apresentação, a autoria procurou, ainda, orientar o seu leitor sobre os critérios de organização do volume relativo à 7ª série do Ensino Fundamental:

- [...] os assuntos de história geral são estudados com os assuntos de história do Brasil.

- Em cada volume, além do texto geral que apresenta o assunto, há trechos de outros livros e textos de revistas e jornais.
- As numerosas imagens que aparecem em cada capítulo irão ajudá-lo a conhecer aspectos importantes da vida dos povos do passado.
- As atividades elaboradas para esta coleção são importantes para complementar seu estudo. (ver PILETTI & PILETTI, 2001, p. 3; Apresentação).

Assim, observamos a integração da História Geral e do Brasil, a inclusão de novas fontes de análise histórica – “textos de revistas e jornais”; a autoria enfatizou, também, a importância da resolução das questões como elemento conclusivo do processo de aprendizagem, em qualquer circunstância: individualmente, em dupla e ou em grupo, sempre com a orientação do professor. As imagens foram identificadas como fator facilitador do processo de compreensão da História.

A autoria finalizou o texto da apresentação, afirmando que o “livro será útil para sua formação intelectual, para o desenvolvimento de uma cidadania dotada de senso crítico e espírito participativo e para a convivência na família, na escola, no seu grupo social, no país” (p. 3), encerrando com os votos de um “bom ano letivo”.

CAPÍTULO 3

**DISCURSOS VERBAIS E ICONOGRÁFICOS SOBRE OS NEGROS
NA EDIÇÃO DE 1986**

No capítulo “O Brasil negro”, em sua quarta e última subunidade, “O despertar da consciência negra” (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 66), o autor recupera, ironicamente, um célebre dito popular: “No Brasil não há preconceito, pois o negro conhece o seu lugar”. Essa afirmação, que faz parte da conclusão do capítulo, revela-nos, também, a posição do autor, contrária aos discursos preconceituosos sobre os negros na sociedade brasileira. Nelson Piletti, ao utilizar-se dessa proposição, retirada da obra *O negro no mundo dos brancos*, do sociólogo Florestan Fernandes (1972, p. 208), representante da Escola de Sociologia de São Paulo, defensora da historiografia marxista, permitiu-nos compreender melhor a sua reação à tese de Gilberto Freyre sobre a existência, no Brasil, de uma democracia racial.

Considerando essas interpretações sobre os negros, reflexo de todo um processo de relações fundamentado na diferença, podemos nos reportar às origens dessa diferença, que data do período Colonial brasileiro, quando os principais dominadores, os portugueses, instituíram, no contexto das relações capitalistas, o escravismo, definido por Lovejoy (2000), levando-se em conta dois aspectos: “a manipulação da raça como um meio de controlar a população cativa e a dimensão da racionalização econômica do sistema” (p. 38). Os portugueses traficaram em maior número o gênero masculino e, no trabalho empreendido na colônia, o objetivo mais importante do uso do escravo era a produção de mercadorias essenciais – açúcar, café, tabaco, arroz, algodão, ouro e prata – para venda nos mercados internacionais.

Na América e, mais especificamente, no Brasil, o escravismo sempre foi mais do que uma instituição econômica; “ele representou o mais alto limite da desumanização, do tratamento e da consideração do homem como uma coisa” (DAVIS, 2002, p. 25). Diante do quadro descrito, observa-se que, durante um longo tempo, o discurso sobre os negros, na historiografia brasileira, os considerou mercadorias, instrumentos de trabalho. Essa condição reforça a hipótese da ausência de uma história de mulheres e homens, crianças e jovens negros. O binômio senhor/escravo permeou toda a nossa história, e, após a abolição da escravidão, esse estigma marcou os negros como seres considerados socialmente inferiores. Na prática, o discurso histórico teve por tônica a adequação de seus agentes aos interesses de variados sujeitos da sociedade, nos diferentes momentos da vida nacional.

Na época da institucionalização do Estado brasileiro (segunda metade do século XIX), a elite intelectual, mesmo consciente da desumanidade praticada contra os negros, defendia teorias européias fundamentadas na eugenia, que tinha a superioridade branca como referência, discriminando os negros e demais etnias. Nesse momento, configurou-se, no Brasil, um discurso que representava os negros apenas como escravos, fato que fez predominar, nos registros históricos, os relatos da escravidão – que durou três séculos e meio –, e sobre a abolição, que a eliminou, como instituição, em 1888.

Ao final do século XIX, até meados do século XX, era comum os manuais de História¹ apresentarem um discurso verbal e iconográfico que representava os negros como utensílios de trabalho, modelo que permaneceu até os anos de 1970, quando, o

¹ Ver, como exemplo, BENEVIDES (1912); GALANTI (1913); SERRANO (1931); RODRIGUES (1935); CALMON (1947); POMBO (1964); VARNHAGEN (1964).

reversionismo historiográfico de influência marxista, de denúncia da exploração do homem pelo homem, possibilitou mudanças no tratamento da história dos negros.

Focalizando a edição do livro didático em análise, de 1986, observamos que sua elaboração remonta a essas mudanças. Isso proporcionou ao autor condições de dialogar com o marxismo, uma ideologia contrária aos interesses dos grupos dominantes. Na apresentação dessa edição, Piletti valorizou o povo em seus atos cotidianos, declarando a intenção de distanciar-se do discurso histórico traduzido pelos feitos das elites e dos heróis. Isso demonstra uma certa sintonia com a tendência ideológica marxista dos anos de 1970 – representada, no Brasil, particularmente pela Escola de Sociologia de São Paulo–,² que denunciava o uso da violência física por parte da população branca e mestiça contra os negros, como forma básica de controle do contingente escravo. Observa-se, porém, na edição analisada, a coexistência de discursos verbais e iconográficos que privilegiam os movimentos de conscientização dos negros e as lutas contra a discriminação, no século XX, com o enfoque tradicional sobre o tráfico, a escravidão e a resistência.

A permanência desse discurso deve ser relacionada com o quadro sociopolítico que o legitimou, no qual as elites políticas estavam longe de defender a construção de um Estado multiétnico e tinham como ideal a formação de uma sociedade alicerçada na liderança dos brancos, na valorização da razão e do progresso.

Piletti, ao enfatizar dramaticamente o discurso sobre a escravidão, em suas diversas etapas, vitimizou os negros. Os senhores, com a prática do castigo fizeram

² Entre os membros dessa Escola, encontram-se os sociólogos Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

configurar, ao longo do tempo, a crença quanto à submissão e à inferioridade dos negros.

Alguns dos castigos mais conhecidos foram o tronco, em que os negros eram presos pelas canelas para serem açoitados com o bacalhau, espécie de chicote que abria fendas profundas em seus corpos, onde muitas vezes se colocava sal; [...] A castração, a amputação de seios, a quebra de dentes com martelo e o emparedamento vivo também eram empregados para castigar as faltas consideradas mais graves. (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 64).

Vejamos, a seguir, alguns aspectos relevantes para a nossa análise no capítulo que abrange o nosso objeto de pesquisa na edição em foco.

1. “O Brasil negro” (Capítulo 8 da edição de 1986)

No primeiro subtítulo do capítulo “O Brasil negro”, a autoria construiu um discurso identificando o tráfico em diversas etapas: “Caçados como bichos, vendidos como coisas” (Anexo 1 – p. 63), num processo em que o africano, transformado em escravo, foi despersonificado:

os traficantes portugueses promoviam uma espécie de caçada: chegavam às terras africanas, entravam nas aldeias, perseguiram e prendiam seus habitantes. Depois, com a valorização do escravo, os traficantes passaram a ser intermediários: ao invés de caçar diretamente os negros, passaram a comprá-los. Os próprios chefes de tribos africanas os vendiam em troca de tecidos, jóias, armas, tabaco, algodão, cachaça etc. (PILETTI, 1986, p. 63).

O discurso verbal ilustra a dinâmica das relações entre os traficantes e os chefes africanos, em uma narrativa histórica de valorização dos europeus, permitindo-nos observar que o autor o fez para explicitar a dominação do homem pelo homem, numa concepção marxista.

A proposição: “o escravo, portanto, não era considerado ser humano: era uma mercadoria, uma coisa, um objeto” (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 64) é uma afirmação que se tornou comum em grande parte dos discursos veiculados, sobre o tema, nos livros didáticos, o que se repetiu no texto de Nelson Piletti. Trata-se de uma fala de pouco conteúdo sobre o cotidiano dos negros, o que reforça a idéia da negação de uma possível historicidade. Sobre esse aspecto, os historiadores Douglas Cole Libby e Eduardo França Paiva comentam:

Podemos afirmar que muitos desses estudos são superficiais e criaram imagens simplificadas de uma realidade muito mais complexa. Seus autores usaram uma parte muito pequena dos milhões de documentos, ainda existentes, que nos permitem conhecer o dia-a-dia de escravos e senhores. Muitos documentos consultados por eles foram produzidos por altos funcionários públicos e observadores da própria época, mais preocupados em mostrar como a escravidão **deveria ser**, e não como **realmente era**. Outros estudiosos (inclusive historiadores) procuraram encaixar o nosso passado em certos modelos teóricos e, assim, chegaram a simplificações distorcidas, como, por exemplo, o escravo-coisa. (LIBBY e PAIVA, 2000, p. 21; grifos dos autores).

Nelson Piletti, no recorte em análise, apesar de ser sensível a um discurso sobre a vida cotidiana dos negros não consegue prescindir da centralidade do tema escravismo, conforme pode ser verificado no exemplo abaixo:

Os escravos vinham amontoados e acorrentados nos porões dos navios negreiros. [...] de dez africanos, quatro não conseguiam chegar ao fim da viagem. [...] O escravo, portanto, não era considerado ser humano: era uma mercadoria, uma coisa, um objeto. [...] A organização social e familiar dos africanos não era respeitada. As famílias eram separadas já no mercado, pois pais e filhos, maridos e mulheres podiam ser vendidos a diferentes compradores. Assim sendo, o regime escravista prejudicou muito o relacionamento familiar, afetivo e mesmo as relações tribais entre os escravos. (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 64).

Pela descrição do autor, difícil era existir família de negros escravos: com a perda de 40% no traslado da África para a América, mais as separações realizadas no processo de compra/venda, só restava aos negros africanos o trabalho obrigatório, em um ambiente de violência, no qual eles tinham apenas dez anos de vida útil.

Esses dados reforçam nossa hipótese sobre um discurso que atua exclusivamente no âmbito da dramatização, caracterizado por estruturas simplificadas, mas impactantes e de fácil apreensão pelo senso comum, pouco voltado, no entanto, para a reconstrução da vida dos negros, tanto na fase em que africanos e seus descendentes foram escravos como após a abolição da escravidão. A existência desse discurso, analisada pela pesquisadora Silvia Hunold Lara, aponta para um fato importante:

ao insistirem na afirmação da violência [...] transformavam o escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz e amorfo, anômalo e patológico no mundo dos homens livres, e impediram sua plena integração na sociedade de classes. (LARA, 1988, p. 20).

A influência da Escola de Sociologia de São Paulo, na análise das relações entre senhores e escravos, sob a ótica marxista, favoreceu a prática do discurso verbal escravista: o poder dos senhores latifundiários, no controle do trabalho, pelo uso da violência. Segundo Lara, o destaque dado à violência coisificou ainda mais a existência dos negros, que só rompiam a cadeia trabalho-violência com ações de resistência.

É claro que a grande maioria dos quilombos teve vida efêmera e a sua existência nem foi registrada pela História. Mas o fato de sabermos da existência de muitos deles permite-nos concluir que foi intensa a luta dos negros contra a escravidão. (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 66).

O tema resistência, abordado por Nelson Piletti, na edição em análise, restringe-se à existência dos quilombos, quantificados em número de 66 em todo o país, com uma caracterização padronizada da vida dos negros:

Os habitantes dos quilombos praticavam a agricultura, produzindo os alimentos de que necessitavam, desenvolviam pequenas oficinas para a fabricação de roupas, móveis e instrumentos de trabalho. A justiça praticada por essas comunidades era muito severa: o adultério, o roubo, a deserção e o homicídio eram punidos com a morte. (Anexo 1 – p. 65).

Na caracterização dos quilombos, o autor os identifica como “comunidades”, porém, ao discursar sobre a prática da justiça nos mesmos, apresenta um rigor contra diversos crimes, o que nos permitiu interpretar a existência de uma instabilidade no quadro de vida nos quilombos.

Nelson Piletti, ao identificar o quilombo de Palmares como uma “confederação negra”, nos mostra que este era constituído por diversas unidades populacionais autônomas, que tinham uma representatividade e deviam obediência a um líder. Esse líder, Zumbi, é tido, na historiografia da resistência, como o personagem mais importante nesse contexto.

Completando a análise desse capítulo, retornamos à tese defendida pelo autor, referente à inexistência, no Brasil, de uma democracia racial. Ele utiliza ditos populares que denunciam, além do preconceito, socialmente disseminado, a marginalidade e a exclusão dos negros na sociedade contemporânea do Brasil:

“Negro não nasce, aparece.”

“Negro não almoça, come.”

“Negro não casa, ajunta.”

“Negro não dorme, cochila.”

“Negro não vive, vegeta”.

“Negro não fala, resmungo.”

“Negro não bebe água, engole pinga.”

E a quadrinha, preconceituosa e violenta:

“Branco nasceu para o mando
O negro pra trabalhar
Quando o negro não trabalha
De branco deve apanhar” (Anexo 1 – p. 66).

O autor conclui, denunciando a marginalização dos negros, ao perguntar:

Quantos negros ocupam atualmente postos de importância nos diversos setores da vida nacional? Há algum negro ocupando o cargo de Ministro de Estado? Nas próprias secretarias estaduais sua presença é limitada, enquanto, em contrapartida, é enorme o número de desempregados negros. (Anexo 1 – p. 66).

Analisando a marginalização dos negros, na atualidade, Piletti exemplifica o fato, afirmando que os negros não exercem cargos importantes no Brasil. Aqui, interpretamos que o autor exemplificou pela exceção, pois a marginalidade que gera exclusão já dificulta o direito de milhares de negros ao trabalho.

Com esse discurso, o autor acabou por referendar o sentido das interpretações de Lara: o excesso de discursos, tanto verbais quanto iconográficos, sobre a violência, fez prevalecer a vitimização e a inferiorização dos negros.

De modo geral, Nelson Piletti, na edição de 1986, dialogou com as tendências ideológicas e historiográficas marxistas, na condição de um autor engajado, construindo, em tom dramático, um discurso sobre o escravismo. Pouco explorou, nessa sua opção, a possibilidade de lançar luz sobre a vida dos negros, afora o seu vínculo com o trabalho e a violência.

Quanto aos discursos iconográficos, destacamos a imagem de uma manifestação, ocorrida na cidade de São Paulo, do Movimento Negro Unificado (MNU), organização fundada, ao final da década de 1970, contra a discriminação racial. Essa imagem é uma fotografia de manifestantes segurando uma faixa.

Manifestação, em São Paulo, no aniversário da morte de Zumbi, ocorrida em 20 de novembro de 1695.



Figura 7 – “Manifestação, em São Paulo, no aniversário da morte de Zumbi, ocorrida em 20 de novembro de 1695.” (PILETTI, 1986)



Figura 8 – Vinheta que ilustra a página inicial do capítulo “O Brasil negro”, utilizando imagem de uma manifestação do Movimento Negro. (PILETTI, 1986)

O *script* da faixa da Figura 7 dialoga com a vinheta de abertura do capítulo (Figura 8), quando a autoria utiliza representações do MNU, nas quais os seus líderes relacionam a resistência de Palmares, no século XVII, às suas reivindicações na atualidade. A apropriação dessas representações para orientar alunos da 5ª série do Ensino Fundamental leva-nos a considerar a ausência de um rigor historiográfico e metodológico. Ao usar o dístico do MNU: “Palmares 1ª tentativa de se criar um estado DEMOCRÁTICO – HOJE ainda lutamos por LIBERDADE. 20 DE NOVEMBRO DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA – MOVIMENTO NEGRO”, Piletti parece propor conjugar o passado com o presente – o que é feito pelos líderes do MNU –, mas

deixou de esclarecer que as ações dos homens do passado devem ser explicadas em relação à realidade da qual faziam parte, ou seja, compete à autoria criar condições para que o aluno perceba que o passado difere do presente, que situações do passado podem predispor determinadas condições para acontecimentos do presente, mas não se pode explicar a configuração do presente apenas pelos fatos passados.

1.1. Atividades propostas

A primeira etapa de atividades para os alunos constitui-se de questões caracterizadas por uma objetividade, que interpretamos como reflexo de uma abordagem historiográfica positivista, ou seja, de cunho “utilitarista, que se propõe a conhecer o passado, entender o presente e projetar o futuro” (CAIMI, 1999, p. 57).

Questões referentes ao capítulo:

1. Como os traficantes conseguiam os escravos negros na África?
2. De que regiões africanas vieram os escravos brasileiros?
3. Como eram as viagens nos navios negreiros?
4. Como viviam os escravos no Brasil?

Nas questões apresentadas, observa-se que o autor cria uma situação conceitualmente ambígua ao identificar os negros, ainda em território africano, já como escravos, além de conferir uma identidade de “brasileiros” aos escravos vindos da África, conforme destacamos nas duas primeiras proposições.

Na segunda etapa das atividades, Nelson Piletti propôs aos alunos a análise de um texto de autoria de D. Freitas, “A questão negra no Brasil”, publicado pela *Folha de S. Paulo*, em junho de 1980. O texto, após valorizar “a crescente consciência dos

negros em relação à desumanidade e injustiça do estatuto que lhes foi imposto pela sociedade brasileira”, historia alguns aspectos da prática da escravidão. Nesse contexto, apresenta o preconceito racial e o interpreta, na atualidade, como “instrumento ideológico destinado” a manter os negros em uma “condição de ominosa subalternidade”. Continuando, o discurso mostra “uma veemente insurgência negra que recebe a solidariedade militante de todos os que vêm no racismo um abjeto atentado contra a espécie humana”.

D. Freitas, no entanto, ao finalizar o texto, comenta sobre o perigo de alguns aspectos do movimento negro: “Um equívoco, entre todos, avulta e assusta. Trata-se da tese que incrimina todos os brancos, independentemente de sua condição social ou posição filosófica, pelas iniquidades praticadas contra o negro”.

Questões sobre o texto : “A questão negra no Brasil”

1. Cite o fato novo do Brasil atual apontado pelo autor.
2. O que significou a Abolição para o negro brasileiro?
3. Qual a função do preconceito racial?
4. Por que a democracia racial brasileira é um mito fabricado?
5. Defina o que autor considera um dos principais equívocos de alguns movimentos negros.
6. Qual o sentido que devem ter os movimentos negros?

As questões formuladas nesse bloco buscam desenvolver habilidades de leitura e compreensão, priorizando as referências textuais para levar o aluno a exercitar a capacidade de inferência e interpretação. Esse fato demonstra que a autoria buscou, como propunha na apresentação da edição (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 3), conduzir o aluno a uma reflexão crítica sobre a realidade, estimulando-o a estabelecer relações entre os problemas sociais do presente e os fatos passados.

CAPÍTULO 4

**DISCURSOS VERBAIS E ICONOGRÁFICOS SOBRE OS NEGROS
NA EDIÇÃO DE 1997**

O nosso objetivo de encaminhar este estudo acerca da história dos negros no livro didático tornou-se mais significativo quando, na fase de escolha da autoria e das edições que seriam analisadas, verificamos que a coleção *História & vida*, editada em 1997, não havia sido aprovada pelo PNLD, sendo substituída, em 2001, pela coleção *História & vida integrada*, aprovada e recomendada pelo PNLD de 1999.

Diante desses fatos, o nosso propósito de analisar os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História, em seus aspectos de mudanças e permanências, adquiriu outros contornos: além das referências historiográficas e curriculares, um outro aspecto, o da política educacional defendida pelo Estado, passou a apoiar nosso interesse em analisar a edição aprovada pelo PNLD, comparando-a com a de 1986.

No volume 1 da coleção *História & vida*, da edição de 1997, intitulada “Brasil: da Pré-História à Independência”, a autoria reprisou o tema do escravismo, com o foco sobre o tráfico, a escravidão e a resistência, e o finalizou explorando o preconceito racial e a discriminação, tal como o fez na edição de 1986.

Observamos, assim, a permanência de uma estrutura de abordagem discursiva sobre os negros, mantida desde os primeiros manuais do início do século XX, com a exceção do enfoque relativo ao preconceito e à discriminação.

Os manuais daquela época registravam o escravismo apenas como história da escravidão; desconheciam africanos e afro-descendentes como agentes importantes

na formação da sociedade brasileira. No imaginário das elites e dos intelectuais do final do século XIX e do início do século XX, as representações circulantes sobre os negros continuaram inexpressivas no que se refere à formação da sociedade. Assim, a representação do povo negro para além da experiência escrava – fundamental no processo de constituição de uma identidade positiva – foi omitida à época da consolidação do Estado Nacional brasileiro.

Na segunda metade do século XX, livros didáticos continuaram registrando o escravismo em conformidade com a mentalidade das elites que idealizaram o Estado brasileiro. Os irmãos Piletti, nas edições de 1986 e 1997, mantiveram esse foco no escravismo, dissertando sobre o tráfico negreiro e a escravidão, acrescentando a esse discurso a questão da resistência e o tema do preconceito e da discriminação. Esse fato denota que a autoria se mostrou sensível à intensificação dos debates sobre a questão racial, em expansão nos anos de 1980, tempo de valorização da luta pela liberdade e respeito às diferenças, advinda do fim do regime militar, da promulgação da Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã –, e, ainda, do advento de inúmeros organismos de luta anti-racista na sociedade brasileira.

Os irmãos Piletti, apresentando a edição de 1997, mostraram a intenção de colocar o ensino da História a serviço da mobilização popular. Na publicação, encontram-se anexos referentes a textos teóricos que demonstram uma influência ideológica do marxismo inglês, representado pelos historiadores Eric Hobsbawm e Edward P. Thompson, que valorizam “o diálogo entre o ser social e a consciência social” (CAIMI, 1999, p. 66). Assim, observamos, nessa edição, a persistência de um

esquema interpretativo do século XIX e início do XX, aliado à influência do revisionismo marxista ou a chamada História Social inglesa.

Ao propor uma história dos fatos que foram mais importantes para o povo brasileiro, a autoria dialoga com seus leitores, distanciando-se do discurso episódico, restrito à apresentação de datas, fatos e nomes, propósito este explicitado no primeiro capítulo, à página 20, que é finalizado com o seguinte lembrete: “Ninguém faz a História sozinho; a principal característica do ser humano é viver junto com os outros, em sociedade” (PILETTI & PILETTI, 1997, p. 20).

Nessa edição, percebemos uma influência mais marcante da Nova História, cujos pressupostos estão presentes no Manual do professor (p. 2-6). Nele, a autoria pretendeu dar um norte para o seu discurso verbal e iconográfico, e manifestou a propensão para uma abordagem econômica e cultural das relações entre dominantes e dominados. Ao dissertar sobre a chegada dos africanos ao Brasil, a autoria apresenta aspectos das dificuldades da viagem e descreve a dura vida dos escravos, já no Brasil, porém, conclui o texto mostrando a importância do escravismo para a economia:

Os colonizadores tinham por objetivo obter grandes lucros. Para conseguir isso, eles procuravam gastar o mínimo possível com aqueles que iam trabalhar em suas terras. Ora, o trabalho escravo ficava muito barato para os colonizadores, pois eles gastavam uma só vez, na hora da compra; depois não tinham de pagar salário, e as despesas com a alimentação e a vestimenta dos escravos eram muito pequenas. (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 68).

No que concerne o discurso sobre os negros, presente na edição de 1997, ainda sob influência dos estudos sobre as relações raciais, no Brasil, advindos da Escola de Sociologia de São Paulo, e dos trabalhos de militantes negros, a autoria continuou denunciando o mito da “democracia racial”.

Pretendemos demonstrar, no decorrer desta análise, as possíveis permanências ideológicas e historiográficas na estrutura dos discursos verbais e iconográficos veiculados na edição em pauta. Sobre as influências ideológicas, podemos acrescentar a presença de políticas educacionais para a sociedade brasileira pós-regime militar¹ – o fim do regime militar exigiu sacrifícios por parte da sociedade, a fim de promover o desenvolvimento –; essas políticas definiram objetivos que formataram as reformas educacionais e curriculares, valorizando a educação e o trabalho.

Na edição de 1997, os títulos relativos à história dos negros demonstram uma mudança significativa: “Trouxeram os negros africanos como escravos...”; “Organizaram uma sociedade de senhores e escravos”. Quais fatores incidiram nessa mudança no teor discursivo?

A hipótese sobre essa mudança apóia-se no esvaziamento do marxismo, no final dos anos de 1980, quando a autoria se afastou do discurso verbal incisivo de denúncia, dominante na edição de 1986. O discurso se tornou evasivo, mas, em contrapartida, uma conotação cultural se fez presente com a personificação dos africanos que, na edição de 1986, foram *coisificados*.

Uma outra justificativa para a mudança do discurso se deve à operacionalização das políticas educacionais promovidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em defesa dos direitos básicos da cidadania: educação, saúde, trabalho e lazer, numa época em que a sociedade estava desiludida com as conseqüências do regime militar.

¹ Ver Constituição da República Federativa de 1988; Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desde os anos de 1970, as teorias de reprodução das conjunturas se submeteram a duas tendências: uma de caráter economicista, representada pelos marxistas, e a outra, culturalista, representada particularmente pelas idéias de Pierre Bourdieu. Em nosso trabalho, tem sido importante distinguir essas tendências, o que nos tem permitido compreender o movimento de deslocamento na construção das edições dos irmãos Piletti. Progressivamente, percebemos, na edição em análise, o afastamento do pólo de economia política para o pólo sociocultural.

Dando continuidade à nossa análise, vamos nos orientar pela hipótese de os autores terem se influenciado pelo pensamento sociocultural, enfocando, a seguir, os capítulos selecionados na edição de 1997.

1. “Trouxeram os negros africanos como escravos” (Capítulo 6 da edição de 1997)

O escravismo, nessa edição, desenvolve-se a partir da necessidade de se explicitar a prática econômica mercantilista, que valorizava o comércio no colonialismo e dependia da constituição de uma estrutura de exploração nas colônias. Os irmãos Piletti iniciam o capítulo da seguinte forma:

milhões de africanos foram tirados de suas terras para uma viagem incerta, provocando o despovoamento de regiões inteiras da África. Aproximadamente a metade dos negros morria durante a viagem. Muitos de fome, doenças e maus-tratos... (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 67).

A autoria denuncia a colonização estabelecida pelos portugueses, com a introdução do elemento africano no cenário da História Ocidental como mais uma vítima da ganância e do desrespeito. Paralelamente ao discurso verbal, a autoria faz uma seleção iconográfica (desenho) que sintetiza, de modo emblemático, o escravismo: da

liberdade na África ao trabalho escravo, repressão e castigo, com a presença constante do dominador.

A equipe responsável pelas imagens, nessa edição, introduziu o capítulo com desenhos, apresentando vários momentos da prática do escravismo: a representação da captura, do trabalho sem a distinção de gênero, e do castigo, sempre com a presença ativa do elemento branco dominador.



Figura 9 – Imagem representando momentos da prática escravista (PILETTI & PILETTI, 1997)

“Trouxeram os negros africanos como escravos”: esse título permite-nos entrever, em relação ao mesmo tema, na edição de 1986, uma variação de discurso que possibilitou uma personificação do elemento negro, quando a autoria descreve a retirada dos negros da África, transformados em escravos. No desenrolar do discurso, verificamos que a autoria continuou personificando os negros: “ao longo dos mais de trezentos anos em que houve escravidão no Brasil, os negros foram os responsáveis por boa parte da riqueza acumulada em nosso país” (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997,

p. 67). Nessa citação, releva-se a participação dos negros na formação econômica do país, enquanto que, na edição anterior, no capítulo 8, “O Brasil negro”, a parte correspondente à nossa análise, o discurso caracterizou-se pela simples constatação da presença do elemento negro: “Por volta de 1550 teve início a presença negra no Brasil. Menos de três séculos depois, no fim do período colonial, um terço dos brasileiros eram escravos africanos ou de origem africana” (Anexo 1 – PILETTI, 1986, p. 63).

Dando continuidade à análise da composição do discurso sobre os negros na edição de 1997, observamos que a autoria conjugou um discurso narrativo com *boxes*, apresentando textos de outros autores sobre particularidades do tráfico e da vida dos escravos:

Muitos dos escravos provinham da selva e nunca tinham visto o mar; confundiam os rugidos do oceano com os de alguns monstros submersos que os esperavam para devorá-los ou, segundo o testemunho de um traficante da época, acreditavam, e de certo modo não se equivocavam, que “iam ser levados como carneiros ao matadouro, sendo sua carne muito apreciada pelos europeus”. (GALEANO, Eduardo *apud* PILETTI & PILETTI, 1997, p. 69 – Anexo 2).

Entre a África e o Brasil

Os galegos salafrários,

Diziam serem apenas meros intermediários,

Naquele comércio feito por homens tão ordinários

Os escravos trabalhavam

Até morrer esgotados,

Como trastes sem valia,

Logo ficavam jogados,

Vivendo de caridade

Do seus irmãos desgraçados.

[...]

(CARVALHO, Rafael de *apud* PILETTI & PILETTI, 1997, p. 69 – Anexo 2).

O relato de Galeano expressa aspectos do imaginário construído, na época, sobre as possíveis expectativas do africano ao transpor o Atlântico para ser integrado ao sistema escravista. Por sua vez, Rafael de Carvalho apresenta, em partes de um poema intitulado “Vida de escravo”, uma tradução dramática sobre a vinda dos africanos para o Brasil e seu sofrimento frente a condição de escravos.

A narrativa da edição de 1997 aproxima-se mais de uma historicidade sobre os negros, com a autoria se preocupando em ilustrar situações do escravismo com discursos acerca das particularidades do tráfico negreiro, da vida dos escravos e sobre algumas maneiras de tentar resistir à escravidão. Salientando a quase inexistência de testemunhos sobre os atos individuais de resistência dos negros escravos, afirma:

Sabe-se em todo caso, que, além das rebeliões e das fugas, uma das maneiras que muitos negros encontraram de escapar ao cativeiro foi a morte [...]. O suicídio era quase desconhecido na costa africana; no Brasil, tornou-se comum entre os escravos. (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 72).

Ao avaliarmos a dramaticidade utilizada pelos autores Nelson e Claudino Piletti para tratar da escravidão, tanto no discurso verbal quanto no iconográfico, recorreremos à interpretação de Lara, sobre a intenção dos autores em dialogar com o leitor, sensibilizando-o para os crimes cometidos pelos colonizadores.

a ênfase na violência estava associada à denúncia da coisificação do escravo, transformado em mercadoria, despojado de suas qualidades humanas e submetido à péssima condição de vida e trabalho. A humanidade do escravo aflorava apenas quando este cometia uma ação criminosa, quando fugia ou se aquilombava, ou dependia de iniciativas senhoriais de ensinar ofícios ao trabalhador cativo. (LARA, 1988, p. 20).

A ação dos negros no sentido de se livrarem do trabalho escravo e das violências praticadas, na maioria das vezes, se concretizava por meio de fugas que

levavam à formação de agrupamentos, conhecidos em nossa história como quilombos; a autoria afirma que esses agrupamentos estavam espalhados, em número superior a cem, por todo o Brasil. Os quilombos mais conhecidos foram os que se localizavam na Serra da Barriga, durante o século XVII, região dos atuais Estados de Alagoas e Pernambuco. Eram cerca de dez quilombos, unidos sob o nome de Palmares, representado no desenho abaixo (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 73). Trata-se de um exemplo ilustrativo, comum nas representações sobre a resistência dos negros, no contexto escravista.



Figura 10 – Desenho representando, em Palmares, quilombolas em vigília

Dando continuidade à nossa análise, verificamos que a autoria conjugou a representação da violência ao discurso sobre a destruição dos costumes africanos na colônia:

em lugar dos alimentos com os quais estavam acostumados na África, os africanos eram obrigados a engolir a comida que o senhor lhes dava; em lugar de suas vestes tradicionais, ou de nenhuma veste, os africanos eram obrigados a vestir grossos panos de algodão; em lugar de sua língua nativa, eram obrigados a aprender o português; em lugar

do trabalho livre, o trabalho escravo, de sol a sol, controlado pelo feitor, que castigava severamente qualquer falta; em lugar de suas religiões, a religião católica. (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 71).

O discurso voltado para a vitimização se completa quando, frente a tanto sofrimento, ao qual era impossível resistir, os negros reagiam à violência do senhor implacável: “Por isso os africanos resistiram como puderam: fugindo, lutando, morrendo. Achavam preferível morrer, lutando pela liberdade e pelos seus costumes, a morrer trabalhando como escravos” (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 71).

Para o historiador Sidney Chalhoub (1991), a formação do quilombo, símbolo da resistência dos negros, constituiu-se em um ato de heroísmo, artificialmente interpretado como uma luta por ideais de liberdade. Nesta análise, reforçamos o argumento sobre a impossibilidade de se verificar, junto à autoria, a reconstrução da vida dos negros para além de um enfoque resultante do desdobramento do escravismo. Tomando por base a análise desenvolvida por Chalhoub, poderíamos dizer que os irmãos Piletti usaram uma representação ideologicamente ligada à luta pela liberdade, tal como figurava entre os europeus. Sobre o desenho que retrata Palmares (Figura 10), de autoria de Seth, Chalhoub tece a seguinte reflexão:

Imagem idealizada do quilombo de Palmares, segundo Seth: aqui, os escravos são sujeitos de sua própria história, mas apenas aqueles que aderiram a esse projeto de organização autônoma. A grande maioria permanece à margem dessa história feita de heróis e mártires. (CHALHOUB, 1991, p. 36-41).

A representação de Palmares permitiu à autoria posicionar-se em favor de um “diálogo entre o ser social e a consciência social”, mostrando a importância do tema, explorando conteúdos históricos e atuais sobre Palmares. Apresentamos, a seguir,

alguns textos que compõem o discurso verbal construído em torno de Palmares, na edição de 1997:

Em plena época das plantações açucareiras onipotentes, Palmares era o único lugar do Brasil onde se desenvolvia a policultura. [...] Os negros cultivavam o milho, a batata, os feijões, a mandioca, as bananas e outros alimentos. (GALEANO, Eduardo *apud* PILETTI & PILETTI, 1997, p. 74 – Anexo 2).

Firmado em dezembro de 1691 pelo governador de Pernambuco, marquês de Montebelo, um contrato especificava as condições em que os paulistas do “coronel” Domingos Jorge Velho se encarregariam da destruição dos Palmares. (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 75).

ZUMBI, teatro e carnaval

Rei Zumbi

Lá na terra dos Palmares

Vive Zumbi, nosso rei

É um negro belo e forte

Como um Deus africano

[...]

Palmares não tem senzala

Palmares não tem feitor

Eu não quero ser escravo

Não quero mais ter senhor

(Trecho da letra do samba-enredo da Escola de Samba Mangueira – Carnaval 1988, *apud* PILETTI & PILETTI, 1997, p. 75 – Anexo 2).

Os irmãos Piletti, ao utilizarem outros autores, valorizaram representações sobre o quilombo de Palmares para fazer uma abordagem historiográfica sob influência do discurso da história cultural.

A conclusão do capítulo focaliza a condição dos negros na atualidade. Na edição de 1986, com o subtítulo: “O despertar da consciência negra”, a autoria

denunciou o preconceito baseando-se na produção marxista da Escola de Sociologia de São Paulo. Na edição de 1997, com o subtítulo “A discriminação e o preconceito contra os negros continuam”, os irmãos Piletti desenvolveram um diálogo com o leitor, levando-o a refletir sobre a existência ou não do racismo, da discriminação e do preconceito e, também, sobre as condições de vida dos negros na atualidade.

Dando seqüência à análise das partes finais do capítulo 6 da edição de 1997, vemos que a autoria identificou uma terminologia específica sobre a questão dos negros na sociedade brasileira, compondo um pequeno glossário para os leitores, com as seguintes expressões: *raça*, *discriminação racial*, *racismo*, *preconceito racial*.

A autoria finaliza o capítulo apresentando uma série de elementos: imagem de uma manifestação do Movimento Negro Unificado (MNU), em comemoração ao dia da “Consciência Negra”; a imagem de uma família negra, inserida em um *box* intitulado “Como se forma o preconceito”, e ilustrando um texto concluído com a seguinte proposição: “O preconceito tem origem não apenas na família ou nos filmes, mas também no grupo de amigos, na televisão, no rádio, na escola, e em outros lugares, através de palavras, imagens, exemplo, etc.” (Anexo 2 – p. 77); uma seção de “Livros para leitura e consulta”, com títulos referentes à escravidão e ao racismo;² e uma representação em imagem (charge) que ironiza as relações entre um português e um negro, em ambiente circense, praticando o trapézio.

² *Palmares*, de Luiz Galdino, editado pela Ática (Coleção O cotidiano da História); e *O racismo na História do Brasil*, de Maria Luíza Tucci Carneiro, da mesma editora (Série História em movimento).

1.1. Atividades propostas

A autoria propôs questões explorando a temática do escravismo, dando importância à resistência, ao formular proposições sobre os quilombos. Em um segundo momento, desdobrou esse enfoque, tratando da discriminação e do preconceito na atualidade, ao interagir com os discursos verbais e iconográficos do final do capítulo.

Questões de estudo:

1. O que foram os quilombos?
2. Como era a vida nos quilombos?
3. Qual o segredo da resistência dos quilombos aos ataques dos brancos?
4. Existe discriminação no Brasil de hoje? Cite exemplos.
5. Como se forma o preconceito?

Outras atividades:

1. Trabalho em grupo:
 - a) Fazer uma pesquisa de opinião sobre o preconceito de cor no Brasil. Cada grupo organizará um pequeno questionário e escolherá o grupo de pessoas a serem entrevistadas (pais, professores, alunos do segundo grau, pessoas negras, etc.). O resultado da pesquisa será apresentado para toda a classe.
 - b) Procurar o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, lê-lo e organizar um jogral com algumas estrofes do poema, escolhidas pelo grupo. Cada grupo apresentará seu jogral para a classe.
2. Convidar uma pessoa negra que participe de movimentos de defesa dos direitos dos negros para falar para a classe.
3. Fazer a dramatização de um fato em que apareça preconceito de cor.
4. Expressão plástica – Fazer um desenho ou um cartaz sobre o seguinte tema: Somos todos iguais.

Diferentemente da edição de 1986, a autoria, nessa segunda etapa de atividades, refletiu sua proposta, enunciada no Manual do professor da edição de 1997, que traduz a idéia de que o êxito do processo de ensino-aprendizagem de História

somente será alcançado pela ação conjunta e articulada de todos os envolvidos e interessados.

A autoria trabalhou com a formulação de questões propondo ao aluno o cumprimento de atividades, levando-o a convivência com diversos sujeitos, numa postura de valorização didático-pedagógica do construtivismo, permitindo-nos entrever um possível distanciamento da concepção positivista que valoriza mais o conhecimento já consolidado.

2. “Organizaram uma sociedade de senhores e escravos” (Capítulo 8 da edição de 1997)



Figura 11 – Representação da organização da sociedade colonial sobre binômio senhor/escravo

Nesse capítulo da edição de 1997, diferentemente da edição de 1986, a autoria dedicou um espaço para discorrer sobre a sociedade colonial. O desenvolvimento do capítulo continuou apresentando um caráter de indeterminação e indefinição dos sujeitos. Na análise desse aspecto discursivo, nossa hipótese é que a autoria utilizou esse recurso para mostrar uma certa característica do sistema colonial,

cuja responsabilidade da administração estava centralizada na Metrópole, mas descentralizada na Colônia, com inúmeros administradores e arrendatários.

Sobre a relação entre brancos e negros, os irmãos Piletti teceram o seguinte comentário: “Os dois grupos mais importantes da sociedade colonial eram o grupo dos *senhores* e o grupo dos *escravos*...” (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 95). A respeito destes, desenvolveu-se uma descrição do direito de propriedade:

Os escravos pertenciam ao senhor como coisas, como animais. O senhor podia fazer deles o que bem entendesse: maltratar, castigar, separar da família, mutilar, vender e até matar. Era o dono absoluto do escravo, tinha poder de vida e morte sobre ele. (Anexo 2 – PILETTI & PILETTI, 1997, p. 95-6).

A autoria se propôs, no Manual do professor, a seguir uma orientação da Nova História, que valoriza aspectos socioculturais. Ao reconstruir representações sobre a convivência de negros e brancos, continuou a vitimizar os negros, inclusive, deixando de relativizar o direito de matar e identificar a existência de negros livres: “havia brancos (sempre livres), negros (sempre escravos)” (Anexo 2 – p. 96). Na seqüência de seu discurso, os irmãos Piletti identificam outras características dessa sociedade: “Mas brancos, negros e índios viviam juntos, na mesma sociedade. Por isso, muitas vezes um branco tinha filhos com uma mulher índia ou negra ou um negro com uma mulher índia” (Anexo 2 – p. 96). A autoria se restringe a mostrar um convívio dos negros com outras etnias, deixando transparecer, nesse trecho, um tipo de interdição quanto ao intercurso sexual entre um homem negro e uma mulher branca.



Figura 12 – Representação esquemática da origem dos mestiços no Brasil Colônia

A esquematização do processo de miscigenação, para o qual a autoria utiliza o termo “cruzamentos”, apresenta um tratamento superficial e matemático, pois não permite ao leitor vivenciar a complexidade das relações entre as etnias e gêneros na sociedade em formação, o que tem sido objeto de estudos atuais, sob a influência da Nova História Cultural.

Os negros, no capítulo 8, figuram no discurso verbal, quando a autoria trata das características de apropriação dos escravos, dos direitos dos senhores sobre os escravos, do modo vida dos escravos; ao dissertar, no entanto, sobre a família colonial, a única referência foi à *família patriarcal*, representada pelos senhores de engenho, pelos senhores da mineração e pelos fazendeiros.

Sobre as características das moradias de negros e brancos, na sociedade açucareira, a casa-grande sempre foi a referência, apresentada como uma edificação “de estilo imponente geralmente construída num lugar central e um pouco elevado da propriedade”; quanto à senzala, “não havia privacidade, todos viviam juntos e misturados” (Anexo 2 – p. 97). Por esse discurso, apreende-se que a moradia dos negros era promíscua, enquanto que a privacidade, para a autoria, fazia parte da casa grande.

Os irmãos Piletti, ao caracterizar as outras sociedades constituídas na colônia, resultantes das práticas econômicas – a mineração, na região das “Geraes”, e a pecuária, no sertão –, construíram um discurso que deu importância ao urbanismo na sociedade mineradora, em que se fizeram presentes um intenso comércio, uma variedade de profissões e a riqueza do casario.

Sobre os componentes da sociedade mineradora, a autoria preferiu tecer o seguinte discurso:

Profissões urbanas, até então pouco praticadas no Brasil começaram a crescer: o artesão, o funcionário público, o tropeiro, o comerciante. Esses profissionais passaram a constituir um grupo intermediário, que ficava entre a classe que dominava – a dos mineradores – e a classe dominada – a dos escravos. (Anexo 2 – p. 99).

Nesse caso, deixaram de explicitar que a sociedade, na região das Geraes, havia sido formada por uma numerosa e diversificada população de maioria negra e mulata.

Os irmãos Piletti não conseguiram se desvencilhar do discurso historiográfico narrativo sobre o escravismo, em que mantiveram permanências: do branco superior e do negro inferiorizado; das formas de apropriação do negro assujeitado pelo europeu colonizador; e da representação da miscigenação privilegiando os brancos. Ao final do capítulo, a autoria, atualizando a representação de um “mercado de escravos”, desenhou uma imagem, em charge, da apropriação de negros como “mercadoria”, em um supermercado, por um indivíduo branco.

Na seção de “Livros para leitura e consulta”, a autoria apenas reprisou os títulos *O engenho colonial*, de Luiz Alexandre Teixeira, e o *Racismo na História do Brasil*, de Maria Luiza Tucci, sugeridos em capítulos anteriores.

Apesar das constantes permanências nos discursos verbais e iconográficos, apresentando discursos verbais pontuados por imagens que proporcionaram uma representação histórica mais próxima do escravismo, a autoria não deixou de ser influenciada por novas abordagens historiográficas, enfatizando, sobretudo, os aspectos sociais.

2.1. Atividades propostas

A autoria, nesse capítulo, ao apresentar as atividades para os alunos, priorizou duas concepções didático-pedagógicas: uma sob a influência do positivismo e a outra de caráter construtivista. A primeira objetivou a avaliação do ensino direcionado para o conhecimento específico dos fatos, presente nas “questões de estudo”, nos blocos 1 e 2; e a segunda, na seção “Outras atividades”, voltada para a formação, com práticas socializadas para conciliar o conhecimento à reconstrução de momentos históricos da sociedade brasileira. Nos dois tipos de atividades, a autoria propôs questões para que os alunos possam se inteirar com relação aos problemas da atualidade: “O que faz com que milhões de brasileiros vivam marginalizados / Fazer um cartaz sobre o seguinte tema: Pobreza versus riqueza em sua cidade ou no Brasil”.

Bloco 1 -Questões de estudo

1. Escreva algumas linhas sobre os dois grupos mais importantes da sociedade colonial.
2. Explique o que é mulato, o que é mameluco e o que é cafuso.
3. Como era a família colonial?
4. Cite alguns exemplos que mostrem como era o poder do senhor de engenho.
5. Como era a vida na senzala?

Bloco 2 - Questões de estudos

1. O que distinguia a sociedade mineradora da sociedade açucareira?
2. Como era a sociedade missionária?
3. Por que a sociedade pecuária era dispersa?
4. Por que os paulistas escravizavam os índios e não os negros?
5. O que faz com que milhões de brasileiros vivam marginalizados?

Outras atividades:

1. Trabalho em grupo – Cada grupo escolhe um tipo de sociedade – açucareira, mineradora, pecuária, agrícola de subsistência – e faz um cartaz sobre ela. O cartaz pode conter desenho, pintura, recorte, colagem, letreiro, etc. Cada grupo apresentará seu cartaz para a classe, explicando-o.
2. Se possível, convidar alguém, da escola ou de fora dela, que possa falar à classe sobre a desigualdade social no Brasil de hoje.
3. Expressão plástica – Fazer um cartaz sobre o seguinte tema: Pobreza versus riqueza em sua cidade ou no Brasil.

CAPÍTULO 5

DISCURSOS VERBAIS E ICONOGRÁFICOS SOBRE OS NEGROS NA EDIÇÃO DE 2001

Recuperando alguns fatos que possibilitaram a definição de um *corpus* para, nele, pesquisarmos nosso objeto, “os discursos verbais e iconográficos sobre os negros no livro didático de História”, lembramos que, no ano de 2002, tínhamos em nosso poder duas edições já escolhidas para análise: a edição de 1997, não aceita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/1999), e a nova edição da coleção *História & vida integrada*, datada de 2001, graduada com três estrelas pelo PNLD. Conforme esclarecemos anteriormente, optamos pela análise de uma terceira edição, a de 1986, que, ao ser examinada, permitiu-nos perceber uma influência marxista da Escola de Sociologia de São Paulo, somada a uma cultura historiográfica positivista que se fundamenta na filosofia de valorização “do conhecimento científico baseado na experiência, na observação dos fatos e não em especulações” (CAIMI, 1999, p. 55).

Essa influência marxista dos sociólogos paulistas, na edição de 1986, pareceu-nos um fato muito significativo, pois a autoria reagiu à proposta do sociólogo Gilberto Freyre, acerca da vigência de uma “democracia racial” na sociedade brasileira, ao abordar, no final do capítulo “O Brasil negro”, a questão da discriminação e do preconceito contra os negros na atualidade.

A edição de 1997, comparada à edição de 1986, no que diz respeito ao discurso produzido sobre os negros, pareceu-nos ter constituído um momento em que a autoria procurou engajar-se em tendências historiográficas e metodológicas mais

recentes, construindo um discurso verbal e iconográfico permeado por uma variedade de meios didático-pedagógicos para atender aos programas curriculares.

Sobre os dois capítulos analisados naquela edição, percebemos que os irmãos Piletti desenvolveram a temática do escravismo, com aspectos de uma abordagem sociocultural, ao proporem um discurso verbal que levou “em conta as estruturas econômicas e materiais, mentais e espirituais e a relação entre dominantes e dominados”, como consta no Manual do professor (PILETTI & PILETTI, 1997).

Ao iniciarmos a análise do volume da 7ª série do Ensino Fundamental, contido na coleção *História & vida integrada*, editada em 2001, observamos que ele traz, em sua capa, um selo: “Uma coleção aprovada com distinção pelo MEC (***)”. Diante desse fato, fomos buscar mais informações sobre os critérios e resultados da avaliação do PNLD/2002, de 5ª a 8ª séries.

Constatamos que, no PNLD/2002, passou-se a avaliar coleções e não mais livros isolados, o que teve como objetivo garantir o desenvolvimento de uma seqüência curricular. A partir desse ano, a avaliação passou a ser realizada pelas universidades de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Alfabetização e Língua Portuguesa; Universidade de São Paulo (USP) – Ciências; Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) – Geografia e História; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Matemática. Para esse processo de avaliação, foram inscritas 104 coleções (sendo quatro volumes por coleção), assim classificadas: 04 Recomendadas com Distinção; 18

Recomendadas; 43 Recomendadas com Ressalvas; e 39 Excluídas. (PNLD/2002 de 5ª a 8ª série).¹

Considerando a classificação da coleção *História & vida integrada* entre as quatro primeiras posições, é oportuna a reprodução do resultado da análise, publicado na contracapa da edição de 2001, conforme o quadro abaixo:

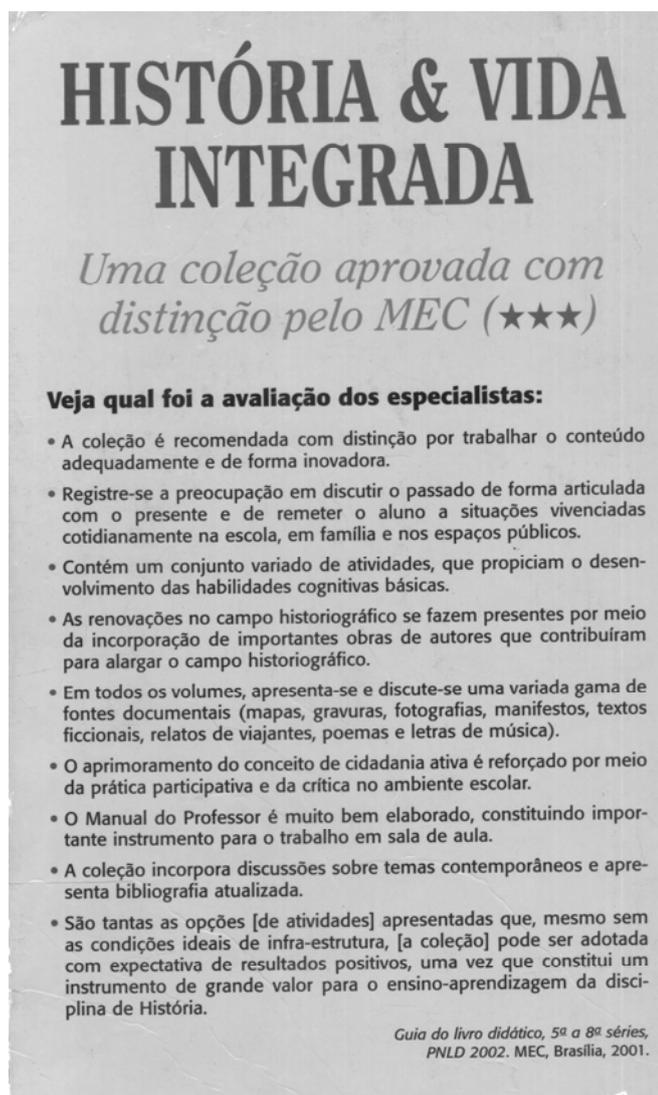


Figura 13 – Contracapa do livro *História & vida integrada* (PILETTI & PILETTI, 2001), com reprodução da avaliação do PNLD/2002

¹ Disponível pela Internet, em <(http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dadossesta)>; acesso em 26/10/2004.

Em nossa análise, a recomendação “com distinção”, outorgada pelo MEC, em 2001, indicou que os irmãos Piletti haviam superado o resultado obtido pela edição de 1997.

Com relação à iconografia, as figuras (desenhos analisados) presentes na edição de 1997 (reapresentadas, abaixo, na Figura 14) foram excluídas na edição de 2001, com exceção da imagem produzida por Seth, representando quilombolas em vigília em Palmares, fato que interpretamos como resultante da importância dada a Palmares pelos movimentos de negros, na atualidade. As figuras canônicas permaneceram reafirmando o tratamento dado ao tema do escravismo.



Figura 14 – Figuras constantes da edição de 1997, excluídas na edição de 2001

A presença dessas imagens na coleção *História & vida*, entre outros fatores, deve-se, provavelmente, às teorias etnocêntricas e de eugenia, do final do século XIX, que acabaram reproduzindo valores de caráter discriminatório e preconceituoso sobre os negros na sociedade brasileira.

Consideramos que tais desenhos contribuíram, em parte, para a exclusão da coleção *História & vida* do PNLD/1999, pois ressaltava as diferenças entre dominados (os negros) e dominadores (os brancos), ao mesmo tempo em que charges não

contextualizadas – preenchendo espaços vagos ao final dos capítulos – ironizavam a condição de ser negro e escravo:

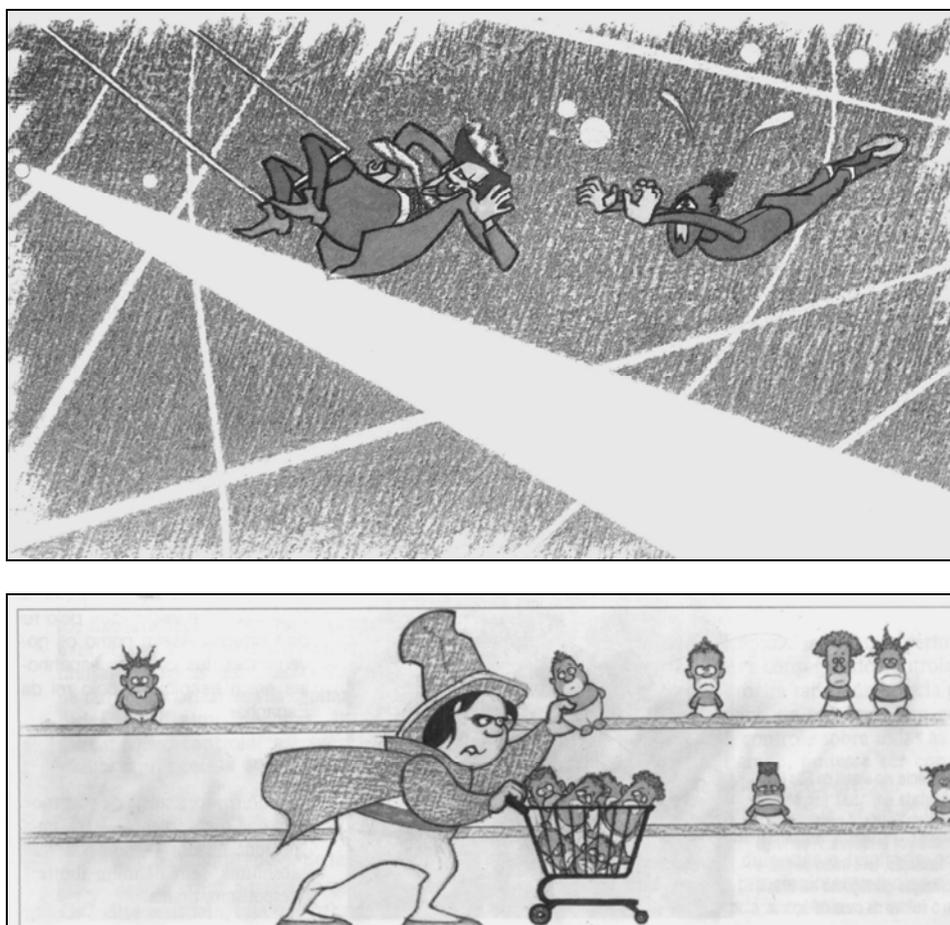


Figura 15 – Charges apresentadas ao final dos capítulos 6 e 8 (PILETTI & PILETTI, 1997)

Esses fatos, mais o caráter dramático do discurso verbal, acabaram por vitimizar os negros, distanciando a produção dos irmãos Piletti das exigências do PNLD e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que, respectivamente, defendem: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (PNLD/1997); e ainda:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e

repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para o mesmo respeito. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 7).

O nosso objeto, na coleção de 2001, foi tratado nos seguintes capítulos: “A expansão colonial portuguesa na América” (capítulo 2); “Enfim, ouro” (capítulo 3); e “Mudanças no Segundo Reinado Brasileiro” (capítulo 20), reproduzidos no Anexo 3. Antes de iniciarmos a análise propriamente dita desses capítulos, apresentaremos, em um texto adaptado do parecer dos especialistas do PNLD, algumas considerações que justificam a aprovação do trabalho dos irmãos Piletti:

Na coleção, verificamos que a autoria perseguiu o ensino de História procurando cumprir o objetivo de formar cidadãos críticos e incentivar o espírito participativo. O discurso didático conciliando o discurso verbal e iconográfico pareceu-nos estimular a construção do conhecimento histórico, caracterizado pela compreensão da relação do passado com o presente, as permanências e as rupturas, com a participação de todos como sujeitos da história.

Procurou-se demonstrar que a história é construída pelas ações coletivas dos diversos grupos sociais.

Os documentos escritos e iconográficos incentivaram o aluno a interpretar fontes históricas e a operar com conceitos históricos fundamentais. São feitas referências a diferentes interpretações do processo histórico, e é incorporada a renovação historiográfica em termos de temáticas gerais, como vida cotidiana, condição da mulher e educação. Verificamos que tanto os textos quanto as atividades colaboraram para problematizar o passado e o presente, propondo questões que promovam a interpretação crítica dos acontecimentos históricos e da sociedade contemporânea. (PNLD/2001 – Adaptação; grifos nossos).

Apreende-se aqui que o livro didático deve contribuir para o convívio social democrático, o que “o obriga ao respeito à liberdade e ao apego à tolerância”, dizes

presentes na Lei de Diretrizes e Bases, uma das referências discursivas do PNLD (ver LDB, Título II, art. 3º IV). Os grifos ressaltam os critérios que nortearam o nosso trabalho de análise sobre os capítulos em estudo; optamos por ter como referência aspectos ideológicos e historiográficos.

Com relação ao PNLD, este serviu para a autoria buscar o aprimoramento da coleção quanto aos valores éticos, evitando a construção de estereótipos, buscando a isenção de preconceitos e a discussão sobre as fontes históricas utilizadas. Sobre os negros, o PNLD defendeu um discurso verbal e iconográfico que contribuísse para o respeito e a inserção das pessoas negras na sociedade, valorizadas em sua cidadania.

A aceitação da coleção *História & vida integrada* pelo PNLD/2002 seguiu critérios decorrentes das especificidades da área de conhecimento definida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A autoria procurou superar os paradigmas da história positivista quanto à didatização de uma história alicerçada em um conhecimento distante da realidade do aluno e em uma prática metodologicamente questionável, que levava esse aluno a memorizar fatos. Os irmãos Piletti permearam a edição de elementos voltados para um ensino da História visando à formação de um aluno crítico, um sujeito histórico apto a se transformar em um cidadão consciente das diferentes temporalidades dos diversos setores sociais e culturais.

Vamos verificar se os capítulos continuam com o mesmo texto das edições anteriormente examinadas, ou seja, o predomínio do discurso escravista, ou se os irmãos Piletti aderiram às novas pesquisas sobre o tema, inserindo mudanças historiográficas e metodológicas significativas, superando, nos discursos verbais e iconográficos, a condição exclusivamente escrava dos negros e de vítimas sem personalidade e vontade

própria, subordinados a um sistema de exploração do trabalho e mantidos em obediência pelo uso do castigo e da violência.

1. “A expansão colonial portuguesa na América” (Capítulo 2 da edição de 2001)

Na coleção *História & vida integrada* (7ª série), o segundo capítulo da edição é o primeiro que trata da História do Brasil, com o título “A expansão colonial portuguesa na América”. Seu texto focaliza nossa história a partir da União Ibérica (1580-1640), com um discurso narrativo sobre o “domínio holandês”; nele, as referências sobre os negros se encontram contextualizadas, apesar de o período coincidir com a existência do Quilombo de Palmares (1602-1695) que, nas edições anteriores, era referência para os movimentos de resistência dos negros.

Ameaçado de perder o lucrativo negócio, o governo holandês resolveu assumir o controle de todas as etapas de produção e distribuição do açúcar. Para isso resolveu ocupar as áreas de cultivo de cana no Nordeste brasileiro e os entrepostos de escravos na África. (Anexo 3 – PILETTI & PILETTI, 2001, p. 20).

Nessa página, a presença dos negros se resume à posição dos holandeses em relação à empresa açucareira e, no capítulo, eles continuam sendo apenas mencionados:

Durante a primeira metade do século XVII, devido à ocupação dos entrepostos de escravos na África pelos holandeses, os traficantes de escravos diminuíram a quantidade de africanos que enviavam para o Brasil. (Anexo 3 – p. 23).

A partir da sumária menção aos negros, no capítulo 2, observamos que a autoria continuou não dando importância às informações sobre a vida dos negros, levando-nos a construir a hipótese de que esse conteúdo poderá estar presente no século XVIII, devido à corrida ao ouro, nas “Geraes”. Com a descoberta do ouro, os negros

foram trazidos em grande quantidade e, na região das “Geraes”, se definiu uma sociedade urbana, constituída por uma maioria negra e mulata, dado que pode ser confirmado pelas pesquisas do historiador Maxwell, que dão a conhecer que, em 1776, a região tinha uma população assim distribuída: negros 166.995 (52,2%), mulatos 82.110 (25,7%) e brancos 70.664 (22, 1%). (MAXWELL, 1977, p. 301).

2. “Enfim, ouro!” (Capítulo 3 da edição de 2001)

Nesse capítulo, foi apresentado um discurso sobre a exploração de metais preciosos, sobre as características da sociedade e a importância da cultura que se formou nas Geraes; sobre os negros, a primeira página do capítulo traz a figura a seguir:



Figura 16 – “A mineração atraiu milhares de pessoas para o Sudeste. Na gravura, homens trabalhando em uma mina de diamantes.” (PILETTI & PILETTI, 2001)

A legenda da figura, que representa negros escravos no trabalho, revelou-nos a concretização de um conjunto de dados de caráter ideológico e historiográfico que

viemos ressaltando desde o início desta pesquisa: a Constituição de 1988, que releva a prática da cidadania; a Lei de Diretrizes e Bases, LDB de 1996, que enfatiza, no artigo 1º §2º: “a educação escolar deverá vincular-se *ao mundo do trabalho* e à prática social”; os PCNs, que valorizam a abordagem de conteúdos, a partir de temas transversais, como ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo; e as reformas curriculares que refletiram os novos pressupostos para “consolidar identidades e formar indivíduos críticos comprometidos com a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social”. (MAGALHÃES, 2003, p. 175-6; Adaptação).

É possível que o leitor esteja se perguntando: qual é a relação de tudo isso com a legenda da figura em questão? Observamos que, na legenda, a autoria substituiu o uso dos termos “escravos” ou “negros” pela expressão “homens trabalhando...”.

Em um país em que, por quase 400 anos, o trabalho foi uma atividade para os escravos, devido à implantação do sistema colonial e às práticas mercantilistas, na produção anterior dos irmãos Piletti, repetiu-se uma historiografia vinculada ao escravismo.

A sociedade brasileira que conheceu, no período de 1964-1984, uma ditadura militar, em 1984, tinha suas estruturas econômicas e sociais em crise. Nesse contexto, diversos segmentos da sociedade lideraram reformas valorizando a educação e o trabalho como meios de reerguimento do país. A educação e o trabalho tornaram-se, então, referências básicas, como vias possíveis para um conjunto de reformas na área educacional, empreendidas por diversas instituições, visando a superar a crise.

Perante os fatos apresentados, verificamos que os irmãos Piletti, no início do capítulo 3, mostraram-se fiéis aos novos pressupostos educacionais, pois, ao utilizarem uma representação iconográfica de uma mina de diamantes das Geraes, do século XVIII, com uma presença marcante de negros escravos, que até então eram considerados “coisas”, no discurso verbal, buscaram, talvez, personificá-los pelo uso da expressão “homens trabalhando”. No entanto, como sujeitos históricos, os negros, com uma presença numérica inquestionável na sociedade mineradora, devido aos novos pressupostos de caráter ideológico e didático-pedagógicos, sofreram um apagamento.

No desenvolvimento do capítulo, verificamos que a autoria, ao tratar das características da sociedade, segue um discurso verbal nos padrões de uma narrativa em que predominou o binômio senhor/escravo:

Em comparação com a sociedade que se formou em torno da produção do açúcar, a das minas era mais flexível, com a existência de um número maior de pessoas de classe média. A polarização entre senhores de terra e escravos, característica da sociedade açucareira, não era tão radical na região mineradora, apesar de continuar sendo a base da organização social. (Anexo 3 – PILETTI & PILETTI, 2001, p. 31).

A ausência, no capítulo, de um discurso verbal relativo à população negra e à sua vida na sociedade mineradora, pareceu-nos confirmar a hipótese de que a autoria interpretou que, no decorrer da nossa história, ser negro e escravo se tornou uma condição pejorativa e, portanto, passível de apenas ser mencionada no contexto de temas considerados mais importantes.

A autoria, ao estender seu discurso sobre aspectos da vida dos mineradores, teceu considerações sobre o ambiente de trabalho dos escravos, utilizando o texto de um outro autor:

Os mineiros desprezavam o cultivo da terra e a região sofreu epidemias de fome em plena prosperidade, por volta de 1700 a 1713; os donos de minas tiveram que comer gatos, cães, ratos, formigas, gaviões. Os escravos esgotavam suas forças e seus dias na lavagem do ouro. Ali trabalham – escrevia Luís Gomes Ferreira –, ali comem, e muitas vezes têm que dormir ali; e como quando trabalham se banham em suor, com os dois pés sobre pedras ou na água, quando descansam ou comem, seus poros se fecham e se congelam de tal forma que se tornam vulneráveis a muitas doenças perigosas. (GALEANO, Eduardo *apud* PILETTI & PILETTI, 2001, p. 31 – Anexo 3).

Os novos pressupostos educacionais, inclusive no que tange ao respeito às diferenças, fizeram a autoria usar da estratégia de contextualizar a presença dos negros e escravos, sem ampliar ou renovar a narrativa histórica sobre suas vidas; restringiram-se, assim, a um discurso sobre a mineração, explorando a importância dessa atividade na atualidade.

Os irmãos Piletti, no Manual do professor, propuseram-se a desenvolver atividades que permitissem a interação dos alunos com o processo de construção do conhecimento histórico, apresentando vários tipos de atividades, agrupados sob o título “A História em debate”, destinadas ao desenvolvimento de competências e amadurecimento dos alunos. Para exercitar o conhecimento histórico, constituíram **seções de atividades** que propõem ao aluno trabalhar conceitos, relacionar o tempo presente com o passado, produzir e interpretar textos, ser capaz de identificar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, além de incentivar a cooperação entre colegas.

Apresentamos, a seguir, uma questão de cada uma das seções criadas pela autoria.

2.1. “A História em Debate” (Seções de atividades)

Discutindo o Capítulo

- A extração do ouro, descoberto no final do século XVII, atingiu seu ápice entre 1740 e 1780. Por volta de 1800, a produção já era pequena.

Discuta com seus colegas os motivos que levaram a produção aurífera a ter um curto período de duração. Depois, escreva um texto com suas conclusões.

Oficina da história

Texto: A inflação do ouro

- Leia o texto e procure em dicionários e enciclopédias as palavras e os termos desconhecidos. Depois, destaque o trecho que demonstra a existência de fome na região das Minas Geraes.

Nosso Mundo Hoje

Texto: No país do vil metal

- Compare as condições de vida na região das minas (séculos XVII e XVIII) apresentadas no capítulo com as da reportagem. Depois, escreva um texto comentando as semelhanças e diferenças.

Fazendo a síntese

- A sociedade formada na região das minas apresentava características diferentes daquela que existia na região açucareira. Escreva um pequeno texto apontando essas diferenças.

Textos e contextos

Texto: Crianças esquecidas das Minas Geraes

- Esse texto aborda alguns aspectos da vida de crianças pobres na região das Minas Geraes, sobretudo os relacionados à moradia. Escreva um parágrafo comentando como essas crianças moravam na região das minas.

A autoria, na coleção 2001, pretendeu tornar o aluno um agente em seu processo de aprendizagem, mais independente do professor; foi oferecida a ele a oportunidade de discutir, pesquisar e refletir sobre os temas abordados. No capítulo “Enfim, o ouro!”, confirmamos esse propósito nas variadas seções em “História em debate”, quando os irmãos Piletti apresentaram questões que exigiram do aluno uma

ação interativa para compor, pesquisar e formar opinião própria na construção de sínteses.

Como foi verificado na análise do capítulo, a história dos negros foi contextualizada no ambiente da mineração, enfatizou-se a importância das riquezas minerais tanto no passado quanto no presente, deixando de construir um discurso verbal e iconográfico sobre o cotidiano dos negros.

Nas atividades, também identificamos a ausência desse discurso, pois a autoria somente propôs questões sobre a exploração aurífera e a pobreza nas Gerais, vindo a abordar o negro apenas quando tratou da condição de vida das crianças pobres na região.

3. “Mudanças no Segundo Reinado Brasileiro” (Capítulo 20 da edição de 2001)

A esperança de se encontrar um discurso sobre a vida dos negros, sua historicidade, mesmo no contexto do escravismo, não foi satisfeita ao analisarmos o penúltimo capítulo da edição de 2001. Esse capítulo, que versa sobre a época da consolidação do Estado Nacional brasileiro, inicia-se com a representação de um negro sendo castigado por um feitor. Essa figura, reproduzida a seguir, pareceu-nos contraditória em relação ao título do capítulo: “Mudanças no Segundo Reinado Brasileiro”, já que a imagem traz uma representação que remete à escravidão, com ênfase na prática do castigo.



Figura 17 – Gravura do século XIX, de Jean Baptiste Debret, mostrando uma cena de castigo

Paralelamente à imagem, a autoria apresentou um discurso verbal sobre os acontecimentos da segunda metade do século XIX: “a produção de café cresceu, o tráfico negreiro foi extinto, imigrantes começaram a chegar ao país, iniciou o desenvolvimento da indústria brasileira e a escravidão foi abolida” (Anexo 3 – PILETTI & PILETTI, 2001, p. 187).

Os temas tráfico negreiro e abolição da escravidão foram intercalados pelo subtítulo “Chegaram os imigrantes”. A autoria, no primeiro subtítulo, condensou a narrativa apresentando um conjunto de fatores responsáveis pelo “fim do tráfico de escravos”, e iniciou a subunidade com um texto sobre a questão escravocrata:

Grande parte dos escravos que trabalhavam principalmente nos engenhos de açúcar do Nordeste, na região das minas e nas fazendas de café do Sudeste, não se submetia passivamente à escravidão. Resistiam de diversas maneiras: alguns se suicidavam, outros fugiam, reuniam-se e organizavam-se para lutar pela sua libertação. Assim ampliaram-se os núcleos de resistência dos escravos, os quilombos. (Anexo 3 – p. 188).

Na seqüência do discurso, pudemos verificar que a resistência dos negros passou a ser interpretada como um entrave para a continuidade da escravidão, diferentemente do discurso apresentado nas edições anteriores. Nessas, a resistência dos escravos, devido à influência ideológica do marxismo sobre a autoria, foi apresentada como um ato “heróico” e as representações do reduto de Palmares e do seu líder, Zumbi, transformadas em símbolo da resistência. Ainda nessas edições, o discurso foi acompanhado pela apresentação de organizações negras que, na atualidade, reagem contra a discriminação e o preconceito.

Na presente edição, a autoria, após ter trabalhado com o tema da resistência, apresentando a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, priorizou as pressões internacionais dos ingleses como outro fator responsável pelo fim ao tráfico negreiro. O fim do tráfico, em 1850, foi tratado pela autoria, em texto narrativo, como causa da chegada dos imigrantes; em seguida, enfocou a abolição sob o título “O movimento abolicionista”. Nesse texto, após um discurso verbal sintético sobre os fatores responsáveis pela a abolição, os irmãos Piletti dissertaram sobre o significado da extinção da escravidão para as pessoas negras, afirmando que o acontecimento “pouco alterou a condição dos negros no país” (Anexo 3 – PILETTI & PILETTI, 2001, p. 193), ilustrando a abordagem textual com um retrato de negros posando frente a uma moradia rústica.

Para concluir o capítulo, a autoria, em um texto adaptado da revista *Veja*, publicada em 1999, denunciou a presença da escravidão nos dias de hoje, no interior do Brasil. Dessa forma, mais uma vez, o propósito presente nos documentos oficiais (PCNs, PNLD e Currículos) monitorou a autoria, que procurou apresentar um conteúdo

sobre o passado, deslocando sua temática para o presente. Com isso, fica patente a pretensão de tornar o aluno uma pessoa mais consciente do momento da sua vida. Porém, quanto ao discurso apresentado sobre os negros, em uma perspectiva histórica que transcenda o sistema escravista, adentrando na complexidade do seu dia-a-dia, em que os negros, também, foram agentes da sociedade que se formou, a autoria muito deixou a desejar.

“A História em debate”, no capítulo “As Mudanças no Segundo Reinado Brasileiro”, traz atividades sobre a temática em foco – as transformações econômicas e sociais –, trabalhando com textos de outros autores e propondo questões que exigem do aluno uma atuação com pesquisas, a elaboração de comentários e a construção de parágrafos. À exceção de uma abordagem sobre o sistema de parceria entre os imigrantes colonos, as outras seções trataram da questão dos negros explorando a iconografia canônica, bem como os critérios de cor – a partir de um artigo publicado na revista *Veja* – e, por fim, a questão do preconceito racial na atualidade.

3.1. “A História em Debate” (Seções de atividades)

Discutindo o Capítulo

- As revoltas escravas e as pressões exercidas pela Inglaterra contribuíram para abolição do tráfico de escravos, estabelecida em definitivo pela lei Eusébio de Queirós, em 1850. Qual era o interesse da Inglaterra no fim do tráfico de escravos e mesmo na abolição da escravidão? Que poderes tinham os ingleses para pressionar o Brasil? Escreva um parágrafo relacionando o fim do tráfico de escravos no Brasil e os interesses ingleses.

Oficina da história

Texto: Memórias de um colono.

- Releia o depoimento de Davatz e comente por que, segundo ele, ocorreu a revolta na fazenda de Ibicaba.

Nosso Mundo Hoje

Texto: É preciso descobrir o Brasil.

- Se você já presenciou ou soube de alguma situação onde se configurou uma atitude racista em relação ao negro, relate à classe e exponha sua opinião sobre o assunto. Na sua escola isso já aconteceu?

Fazendo a síntese

- A partir de meados do século XIX, mudanças significativas marcaram o Segundo Reinado, entre elas a extinção da escravidão no Brasil. Observe as reproduções das gravuras de Rugendas (p. 189) e de Debret (p. 187). Escreva um texto comentando as condições em que os negros eram transportados da África para o Brasil, como eram comercializados aqui e os castigos a que estavam sujeitos.

Textos e contextos

Texto: O Brasil imaginado.

- A quem interessa a imagem de Brasil como paraíso racial?

Nossa percepção sobre as atividades propostas ao aluno, nas várias seções em “História em debate”, indicam que a autoria, no decorrer do capítulo, desenvolveu um discurso verbal voltado para uma narrativa dos fatos que já enumeramos. Mas, ao apresentar para os alunos as práticas, surpreendeu-nos ao explorar, basicamente, a questão da escravidão, em especial os eventos que corroboraram para a sua abolição, e seus reflexos na atualidade. Sobre esse fato, as questões mostraram que a autoria se serviu de textos publicados na mídia impressa, relativos aos problemas de identificação da cor entre os brasileiros, uma situação decorrente do processo de mestiçagem na nossa sociedade e o seu desdobramento na valorização do branqueamento. Um outro tema transformado em questão foi o preconceito racial que, no texto apresentado, procurou conscientizar o aluno sobre as relações sociais que marginalizam os negros, uma situação agravante para o exercício pleno da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os significados são produzidos nas e pelas relações sociais de poder e a essas estão subjugados, se produzem uma idéia de realidade, que é veiculada através de sistemas de representação, há, então, que se perguntar como a categoria negro vem sendo “fabricada” através da sua representação nos textos de livros didáticos...

Luciana Maria Crestani

A pesquisa, a construção de inúmeros textos que apontavam em direções muitas vezes contraditórias, os avanços e retrocessos constituíram um longo processo de aprendizagem.

Sobre os fatores que nos levaram à escolha do tema, nós os explicitamos no início deste trabalho. Mas, para que fôssemos capazes de entender o que tínhamos a realizar, a partir dessas escolhas, cabe retomar Roger Chartier (1990), que nos foi de grande valia, esclarecendo que o significado de um trabalho como este, que tem como *corpus* o livro didático, somente se apresenta a partir do momento em que nos dispomos a reconstruir a obra, estabelecendo relações entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Chartier enfatiza que, para nos aproximarmos desse significado, é preciso abordar o texto didático em toda a sua materialidade e buscar apreender a relação existente entre signos e imagem.

Assim, o exercício de uma análise textual e iconográfica tornou-se a razão deste trabalho, que, pela variedade de títulos por que passou,¹ demonstra o quanto

¹ Em uma abordagem diacrônica: “A história do ensino da história dos negros no livro didático”; “Revisão da história dos negros no livro didático”; e “O ensino da história dos negros no livro didático”; ao propormos esses títulos, pretendíamos avaliar as influências do século XIX, da década de 1930, dos anos de 1960 – revisionismo marxista –, e da História Cultural do início do século XXI sobre o livro didático no que diz respeito ao ensino da história dos negros.

idealizamos e o quanto tivemos que rever em nossa própria instrumentação conceitual, para chegarmos a cumprir o que entendemos ser já uma grande responsabilidade: a de contribuir para o entendimento de que o livro didático é

uma mercadoria que atende aos interesses do mercado, seguindo a evolução das técnicas de fabricação e comercialização. Mas, além disso, é também o **depositário** de muitos conteúdos educacionais que retratam conhecimentos e valores considerados importantes na sociedade em uma determinada época. Com base nessa afirmação, podemos avaliar essa literatura escolar em suas várias instâncias e formas; por exemplo, como foi pensada, como se apresentava (formato, aspecto), de que se constituía, como era organizada, o que pretendia, como era utilizada e a quem era destinada. (BITTENCOURT, 1993, p. 3; grifo da autora).

Enfim, o livro didático tem um importante papel na prática educativa, seja como instrumento de trabalho do professor, seja como um objeto cultural de acesso interativo para o aluno. Fazendo parte da cultura escolar, reconhecemos a necessidade de contínuas pesquisas sobre a sua constituição e sua utilização, mesmo porque aí reside uma possibilidade de compreensão das práticas escolares.

Como assinalamos em nosso primeiro capítulo, na atualidade, esse livro chega ao aluno das escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja dimensão impressiona e aumenta a responsabilidade dos autores desse tipo de material escolar. Para se ter uma noção quantitativa, no PNLD/1999, foram adquiridos, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cerca de 109,2 milhões² de volumes a partir da escolha dos professores, feita com base no *Guia do livro didático* (2001). Levando-se em conta esse dado – e admitindo-se uma função

² Disponível pela Internet, em PNLD: <http://www.aprendebrasil.com.br/legislacao/leg_vi.asp>; acesso em 27/12/2004.

formativa inerente ao livro didático –, recorremos a uma indagação que se fez presente ao longo do nosso trabalho: em que medida a história que vem sendo narrada articula-se com uma identificação positiva de base étnica para reforçar a identidade e a integração dos negros na sociedade brasileira? No decorrer deste trabalho, pudemos perceber que essa indagação não pode ser respondida de forma favorável em relação à produção dos irmãos Piletti. Buscaremos justificar nossa opinião com base nos dados pesquisados e, dentro do possível, interpretados.

Nas análises das edições que compuseram o nosso *corpus*,³ vimos que, ao abordar o contexto da história do Brasil Colonial e Imperial, a autoria reconstruiu o tema escravismo. No discurso verbal e iconográfico, apenas foram apresentadas as relações entre dominantes e dominados; a autoria não se ateu à diversidade de atuação dos negros na construção da sociedade brasileira, prevalecendo representações sobre o tráfico, a escravidão e a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam.

Ao analisar a edição de 1986, verificamos que a autoria construiu um discurso sob a influência historiográfica do positivismo, com predominância de abordagens descritivas e factuais, havendo, em alguns textos, uma carência de dados interpretativos. Porém, há também indícios de uma certa influência do pensamento marxista, especialmente nos momentos em que foram tratadas a relação dominantes/dominados, a resistência – no contexto do escravismo –, e o “despertar da consciência negra”, na atualidade.

³ Vale recuperar aqui: PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997; e PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001.

Na edição de 1997, a autoria, como opção metodológica, apresentou, no Manual do professor (p. 2), uma crítica à história factual, e incluiu anexos contendo renovações historiográficas que tinham aceitação entre os professores, nos anos de 1980. Junto a essa alteração, foi proposta a utilização da Nova História, relevando-se aspectos econômicos, materiais, mentais, espirituais e a relação entre dominantes e dominados, para a compreensão do processo histórico, em sua totalidade. Todas essas mudanças geraram em nós a expectativa de que diferentes dimensões do processo histórico fossem incorporadas, também, ao discurso sobre os negros. No entanto, prevaleceu o discurso textual sobre o escravismo, observado na edição anterior.

Já na edição de 2001, a autoria, ao discorrer sobre as diretrizes didático-pedagógicas, no Manual do professor, valorizou a apresentação de textos de caráter metodológico, como o “Documento no ensino de história”, “A leitura de imagens no ensino da história”, “A história oral como princípio educativo”, entre outros. Nas atividades para os alunos, exercitou-se uma mudança na relação aluno/professor, quando se incluiu, ao final de cada capítulo, uma variedade de seções, procurando conciliar competências e saberes. No entanto, nos dois primeiros capítulos analisados (capítulos 2 e 3), registra-se a presença de representações sobre os negros, mas de forma diluída no discurso textual que, de modo geral, coloca em foco situações relativas aos interesses dos agentes dominadores. No último capítulo analisado (capítulo 20), a história dos negros se restringe ao fim do tráfico negreiro e da escravidão.

Esperávamos que, pela proposta apresentada no Manual do professor, incluindo uma coletânea de textos historiográficos, como suporte teórico, a autoria fosse contemplar, também nas seções destinadas aos alunos, as múltiplas vivências

socioculturais dos negros – para além da experiência de trabalho, castigo e resistência. Porém, o que se verificou foi uma repetição do esquema interpretativo que veio se consolidando a partir dos fins do XIX – que desconsidera a inserção dos negros na esfera pública –, acrescido de algumas outras dimensões que, de modo geral, remetem à condição de ser negro na contemporaneidade. Tal procedimento implica em restringir, ao aluno, a possibilidade de apreender a complexidade das relações entre negros e brancos no cotidiano, permitindo a manutenção de estereótipos e posições fixas.

Os irmãos Piletti exercitaram, relativamente pouco, o que propuseram, mas, talvez por isso, não conseguiram superar a permanência de certas representações que pouco têm colaborado para uma identificação positiva dos negros na sociedade brasileira.

Reunimos, pois, em nosso percurso investigativo, um conjunto de dados – observados nas edições analisadas e comparados com trabalhos similares, de outros pesquisadores (RIBEIRO, 2004; OLIVEIRA, 2000; ARRUDA, 1998; CRESTANI, 2003, entre outros) – que nos permite dizer que o livro didático mudou na aparência, no *layout*; assimilou determinados avanços pedagógicos, mas pouco se modificou no que diz respeito ao campo historiográfico e à incorporação de pesquisas já conhecidas sobre os negros, o que levaria à construção de um novo saber escolar.

Como pudemos observar, no discurso verbal e iconográfico presente na edição de 1986, o escravismo adquiriu um tom dramático. Essa constatação nos permitiu levantar a hipótese de que, estando o Brasil sob o regime militar, tempo de repressão e de restrições à liberdade, a autoria teria se apropriado da temática do escravismo para, simbolicamente, demonstrar a sua insatisfação com o que ocorria. O

escravismo, se nossa hipótese for aceitável, passou, no contexto da ditadura militar, a ter uma contemporaneidade emblemática, servindo para denunciar o que acontecia no país: uma investida contra a liberdade. A autoria pareceu-nos concretizar essa intenção quando, ao finalizar o capítulo analisado, posicionou-se contra a tese da vigência de uma “democracia racial” na sociedade brasileira, recorrendo ao discurso do sociólogo Florestan Fernandes, da Escola de Sociologia de São Paulo, um organismo composto por sociólogos de tendência marxista. A autoria, ao dramatizar o discurso sobre o escravismo, pode ter tido o propósito de representar o sofrimento de brasileiros nos diversos órgãos de repressão da época. Com isso, o discurso sobre os negros distanciou-se da possibilidade de resgatar o passado de suas vidas, muito mais complexo que a sua condição de escravo deixaria entrever.

Como foi assinalado, a edição de 1997 nos surpreendeu pela proposta inicial: apresentar “uma história que conta a vida e as ações de todo o povo: índios, negros, brancos, mulheres, crianças, jovens velhos...” (PILETTI & PILETTI, 1997, p. 3). Nessas palavras, percebemos a intenção da autoria de colocar o ensino da História a serviço de uma mobilização “popular”, no presente.

Entretanto, observamos, nos títulos e subtítulos dos capítulos, uma indeterminação dos sujeitos, a partir do uso sistemático de verbos na terceira pessoa – “*Trouxeram* os negros africanos como escravos”, “*Organizaram* uma sociedade de senhores e escravos” –, fato que interpretamos como um modo de relativizar a visão sobre a responsabilidade sobre a dinâmica do sistema escravista, considerando a participação de outros agentes históricos, que não apenas os portugueses.

O discurso textual apresentou uma abordagem evolutivo-linear, com uma relativa influência da História Cultural, ao valorizar mais o aspecto social do que o econômico; na iconografia, os desenhos procuraram personificar os negros em diversos momentos da escravidão, mas sempre em representações de expressiva subordinação ao branco. Mais uma vez, a autoria reproduziu o discurso escravista, embora de um modo menos dramático, pois os subcapítulos “Da África ao Brasil, o pesadelo dessa longa viagem”, “Origem dos escravos brasileiros” e “A dura vida dos escravos”, acabaram por demonstrar uma tentativa de discorrer sobre os negros de forma mais ampla. Contudo, a autoria deixou predominar a história da escravidão em contraposição à questão da discriminação e do preconceito na atualidade, abordada somente no final do capítulo “Trouxeram os negros africanos como escravos” (p. 67), sem trabalhar, em uma perspectiva histórica, a “condição de ser negro” na sociedade brasileira.

Quanto à edição de 2001, é importante abordar alguns aspectos antes de tecermos nossos comentários. Como já foi dito, trata-se de uma edição laureada, na qual o discurso sobre os negros tem uma conformação diferenciada em relação às anteriores. Essa diferença, no nosso entender, é devida às transformações que a sociedade brasileira viveu no final do século XX, que acabaram por estabelecer profundas mudanças, inclusive em relação aos paradigmas educacionais.

Os Estados em toda a história recente têm moldado culturalmente seus cidadãos a fim de que acreditem que Estado e cidadão são uma coisa só dentro do “modo de vida de um povo”, e os cidadãos, na sua maior parte, acabam acreditando nisso sem questionar. (MATHEWS, 2002, p. 31).

Ao tratar do livro didático e da sua importância para a cultura escolar, vimos que ele tem uma expressiva presença na escola pública brasileira, graças à ação do governo, implementada pelo MEC, por intermédio do PNLD.

Para o professor Mathews, os representantes do Estado alegam que as pessoas, sendo cidadãs, devem defendê-lo e apoiar os seus valores (MATHEWS, 2004, p. 35). Recordemos o fato de que a produção dos irmãos Piletti não foi recomendada pelo PNLD de 1999, e que essa situação foi superada, com louvor, em 2001. Cabe aqui lembrar a presença, na coleção recomendada, *História & vida integrada*, do selo “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”. Esse fato comprova que a autoria incorporou à sua obra o referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental, explicitado nos PCNs e, para operacionalizar esse referencial, foi seguida a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), que estabelece como condição básica para a construção da cidadania:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32). (ver Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional in: SAVIANI *et al*, 1997).

Confrontamos esses parágrafos com a avaliação feita pelo PNLD e percebemos que a autoria construiu um discurso verbal e iconográfico distanciado do

modelo tradicional positivista, adequado à prática escolar da narração-memorização, para um modelo historicista, em que uma grande narração histórica pretensamente ordena e explica toda a História – nacional e/ou mundial [...]. (PERES, 2001, p. 270).

Seria importante, aqui, refletirmos sobre essa mudança nas coordenadas que passaram a orientar o discurso textual historiográfico e metodológico da autoria na edição de 2001, sendo oportuno, nesse caso, situar essa produção num contexto de hegemonia neoliberal, no Brasil.

Mais do que uma tendência do pensamento liberal, o neoliberalismo pode ser compreendido como um movimento

político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 1970, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passavam essas sociedades. (BIANCHETTI, 1996, p. 21).

Refletindo sobre os efeitos desse pensamento na vida social e cultural, temos que, para os neoliberais, as sociedades devem se alicerçar em uma economia livre, na qual o bem-estar é identificado com o consumo, resultante de habilidades dos indivíduos que têm a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhes permite. Esses aspectos incidiram profundamente sobre a educação, visto que os grupos dirigentes passaram a identificar a escola como agente unificador de opiniões, formador de meios de reprodução do capital.

Nesse tempo de predomínio da ideologia neoliberal, a escola tem se afastado do caráter eminentemente acadêmico, aproximando-se, cada vez mais, das necessidades dos setores produtivos, diante das quais, os currículos escolares têm

valorizado as competências em detrimento do conhecimento. Para Philippe Perrenoud, esse processo remete a “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

O Estado passou, nesse contexto, a administrar a educação sob novos parâmetros: o setor privado e o setor público adquiriram uma liberdade maior de ação, com o Estado, em contrapartida, implantando controles de resultados, por meio de um inovador sistema de avaliação dos diversos níveis de ensino.

É possível supor, a partir das análises feitas, que os irmãos Piletti tenham reconhecido a necessidade de rever os pressupostos que nortearam a edição de 1997, recusada pelo PNL D, recorrendo aos preceitos dos PCNs, refletidos no discurso textual e iconográfico e mesmo nos aspectos da organização incorporados à coleção *História & vida integrada*, editada em 2001.

Ratificando o que dissemos no capítulo referente a essa edição, verificamos um relativo apagamento da história do próprio escravismo. Como exemplo, destacamos o capítulo sobre a mineração colonial, com o título “Enfim, ouro”, no qual a autoria privilegiou o tema com um discurso predominantemente econômico, o que ocorre também no capítulo “Mudanças no Segundo Reinado brasileiro”. Nesse capítulo, constatamos, ainda, que a autoria, ao focar as mudanças ocorridas no período, estabelece uma relação de causalidade entre o fim do tráfico negreiro, a chegada dos imigrantes e a concretização da abolição, não discorrendo, entretanto, sobre as conseqüências desses fatos para vida dos negros naquela sociedade. Ao mesmo tempo,

ao apresentar para o aluno uma variedade de práticas, a autoria foi sensível à “questão do negro”, valendo-se de textos sobre a discriminação e o preconceito na atualidade.

Observamos, mais uma vez, a ausência, na coleção, de uma abordagem diacrônica sobre história da vida dos negros, o que nos parece representar um risco, por subestimar a importância do contexto, no ensino de História, ao mesmo tempo em que se divulga uma noção de uniformidade cultural, inclusive em algumas abordagens dos PCNs, que enfatizam a cultura como um espaço homogêneo em que pessoas se diferenciam apenas pelas habilidades medidas em um ambiente competitivo.

É nesse contexto que se elabora um imaginário que legitima uma ideologia defendida pelo Estado. Interpretamos que, na sociedade, essa ideologia é recriada por representações que podem definir significados sociais através de diferentes discursos. Esses significados podem, no entanto, cercear a participação de indivíduos, dependendo das relações de poder existentes.

Na pesquisa, foi possível estabelecer alguns paralelos sobre as relações de poder no que diz respeito ao nosso objeto, pois, no escravismo, patenteou-se que os negros foram transformados em utensílios de trabalho. Precisou haver mudanças no enfoque sobre a realidade social e na historiografia para que se lançasse um outro olhar sobre a escravidão, propiciando novos discursos que pudessem interrogar os discursos passados sobre o escravismo.

No recorte pesquisado, verificamos que os negros sempre estiveram, pela história contada, a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Podemos finalizar atestando que a permanência, em livros didáticos, de

representações que apenas têm reprisado o escravismo vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos da sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social do nosso país.

BIBLIOGRAFIA

ABREU Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANDRADE, Mauad Ana Maria. *Sob o signo da imagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Centro de Estudos Gerais, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 1990. (Dissertação, Mestrado em História).

ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS (ABRELIVROS): <www.abrelivros.org.br/abrelivros>; acesso em 12/10/2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTIDE, Roger. *As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: Difel/Edusp, 1974.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Padrões de escolha de tipos de livro no PNLD: regiões e estados (1998-2001)*. [s.d.]. (mimeorg).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BENEVIDES, de Sá E. José. *História do Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1912.

BIANCHETTI, G. Roberto. *O modelo neoliberal – políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Pátria civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/Universidade de São Paulo, 1993. (Tese, Doutorado em História).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do*

Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção de Formação de professores)

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª-8ª séries)*. Versão preliminar. Brasília/DF: MEC/SEF, dez., 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. 16.ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1997. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Elaborada por Antônio Augusto Gomes Batista. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2001/2002*. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2002.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história – a incrível saga de um país*. São Paulo: Ática, 2003.

CABRINI, Conceição *et al.* *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CADERNOS DA GRADUAÇÃO. Publicação dos graduandos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. n.2. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático e o currículo em transição. In: DIEHL, Astor A. (Org.). *O livro didático e o currículo de História em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

CALMON, Pedro. *História do Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1947.

CAVALEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. *Os mitos da abolição: trabalhadores-escravos*. 2.ed. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília/DF: Ed. UnB, 1994.

- CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada – da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CRESTANI, Luciana Maria. *Sem vez e sem voz: o negro nos textos escolares*. Passo Fundo: UFP, 2003.
- DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria e Educação*. Ed. Dohmeri, G.A.A, 1991.
- DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Trad. Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Trad. Ephaim Ferreira Alves. v.1. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção Arte de Fazer)
- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DICIONÁRIO DA NOVA HISTÓRIA. LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger, REVEL, Jacques (Dir.). Coimbra: Almedina, 1978.
- DIEHL, Astor A. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FABRIS, Annateresa. *Identidades virtuais; uma leitura do retrato fotográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em Perspectiva*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html# dadosesta>; acesso em 23/09/2004.

GALANTI, Pe. Raphael M. S. J. *História do Brasil*. São Paulo: Duprat e Cia., 1913.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS Aracy Alves (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GORDON, Mathews. *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado cultural*. Trad. Mário Mascherpe. Bauru: EDUSP, 2002.

GREENBLATT, Stephen. *Possessões maravilhosas: o deslumbramento do Novo Mundo*. São Paulo: EDUSP, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: <<http://www.ibge.gov.br>>; acesso em 28/09/2004.

JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KENNETH, Maxwell R. *A devassa da devassa: a Inconfidência Mineira – Brasil - Portugal, 1750-1808*. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KRAMEN, Henry. *O amanhecer da tolerância*. Porto: Editorial Inova, 1968.

LARA, Sílvia Hunold. *Campos da violência – escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. São Paulo: Paz & Terra, 1988.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível pela Internet, em: <<http://www.edutec.net/Leis/Educacionais/edldbem.htm>>; acesso em 19/09/2004.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: relações sociais acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000. (Coleção Polêmica).

LOCKHART James; SCHWARTZ Stuart B. *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6).

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Trad. Regina A. R. Bhering e Luiz Guilherme B. Chaves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?. In: *Congresso brasileiro de qualidade na educação*. v.1. Brasília/DF: MEC; SEF, 2001. p. 289-292.

MATHIAS, Suzeley Kalil. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *Histórias do ensino de História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997. (Tese, Doutorado em Educação).

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo: PUC-SP, 1997. (Tese, Doutorado em Educação)

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

MUNANGA. Kabengele. *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de nossa época)

OLIVEIRA. Marco Antônio. *O negro no ensino de História: temas e representações 1978-1998*. São Paulo: FaE/USP, 2000. (Dissertação, Mestrado em Educação).

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (História e Geografia). Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001.

POMBO, Rocha. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

PROGRAMA DE HISTÓRIA – 1º e 2º graus. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, jul., 1987. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: <http://www.aprendebrasil.com.br/legislacao/leg_vi.asp>; acesso em 27/12/2004.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAGO, Luzia Margareth; GIMENES, Renato A. de Oliveira (Org.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: Gráfica do IFCH/UNICAMP, 2000. (Coleção Idéias)

REIS João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

REVISTAIIDAS BRASIL. Disponível pela Internet em: <<http://www.idasbrasil.com.br/idasbrasil/cidades/BeloHorizonte/port/historia.asp>>. Acesso em: 25/09/2004.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. 20.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. (Coleção Reconquista do Brasil – 2ª série).

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Colônia(s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2004. (Dissertação, Mestrado em História).

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1935.

SANTOS, Lorene. *Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1997. (Dissertação, Mestrado em Educação).

SÃO PAULO. Decreto 34035, de 22 de outubro de 1991. *Projeto Educacional Escola- Padrão*. Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998a.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1998b.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar; currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas*. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. LAEL/PUC-SP, [s.d.]. (mimeorg).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n.11, maio/jun./jul./ago., 1999.

SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguet e Cia Editores, 1931.

SILVA, Janice Theodoro. *Descobrimientos e colonização*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA. Ana Celia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA. Ana Celia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro (Org.). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. v.1. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artes Médicas; Editora da UFMG, 1998.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação; discursos e imagens no ensaio de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

VIANNA, Hélio. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

WHITROW, G. J. *O tempo na história: concepções de tempo da Pré-História aos nossos dias*. Trad. Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.