



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**SUELY DOS SANTOS SOUZA**

**O LIVRO DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS  
DAS IMAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE  
A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL**

Feira de Santana

2014

**SUELY DOS SANTOS SOUZA**

**O LIVRO DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS  
DAS IMAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE  
A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glaucia Maria Costa Trinchão.

Feira de Santana

2014

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Souza, Suely dos Santos

S718l O livro didático e as influências ideológicas das imagens : por uma educação que contemple a diversidade social e cultural / Suely dos Santos Souza. – Feira de Santana, 2014.

188 f. : il.

Orientadora: Glaucia Maria Costa Trinchão.

## **SUELY DOS SANTOS SOUZA**

Trabalho apresentado para defesa de Dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, na Universidade Estadual de Feira de Santana, avaliado pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glauca Maria Costa Trinchão - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEFS

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Erasmo Borges Souza Filho - Examinador 1  
Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Mary M. Santos - Examinadora 2  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEFS

Feira de Santana, 31 de Março de 2014.

Resultado: Aprovada com indicação de publicação.

Dedico este trabalho a todos que acreditam na possibilidade de construção de uma sociedade em que impere somente a dignidade humana amparada pela justiça social.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão inicial a **Deus**, a quem devo minha vida e existência;

À minha **família** que, mesmo longe, me fortalece com seu apoio e orações;

À minha **turma de mestrado**, pessoas maravilhosas, cujas ideias e compreensão de mundo marcaram minhas aprendizagens nessa etapa de formação;

Aos **mestres da UEFS** que tanto contribuíram em minha formação, dentre estes, destaco as professoras **Denise, Ludmila, Marinalva, Mirela, Maria José, Antônio**, e em especial, meu amigo professor **Robérico**, que, com seu apoio e incentivo, me faz em todo tempo acreditar em mim e no meu potencial;

À **banca examinadora: Drº. Erasmo**, por contribuir com seus conhecimentos e avaliação para a excelência deste trabalho; **Drª. Solange**, que sempre me ensinou a responsabilidade de ser educadora e se dispôs, sem medir esforços, a avaliar e contribuir com esse trabalho;

À minha querida **orientadora** e parceira, **Drª. Glaucia**, pela paciência, confiança e responsabilidade com que levou esse árduo trabalho de orientação, em diálogos sempre muito esclarecedores, meu carinho especial a você;

Ao investimento financeiro da **FAPESB**, que me proporcionou dedicação exclusiva a esse estudo. Aos profissionais **Mírian e Dioene** que, com seu trabalho, auxiliaram na finalização dessa escrita;

E, por fim, ao meu querido **esposo, David**, por sua paciência e tolerância nos longos dias e horas subtraídos de seu convívio para me dedicar às leituras e escritas que culminaram nesta pesquisa;

A todos vocês, meu carinho especial e eterna gratidão.

A utilização das imagens generaliza-se de fato e, quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação. Uma das razões pelas quais elas podem então parecer ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, vemos as imagens de um que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da nossa ingenuidade.

Martine Joly, 2007

## RESUMO

Este estudo propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da Educação e do Desenho, este último, compreendido como linguagem e conhecimento, aqui se traduz enquanto imagem. Busca-se subsidiar educadores na compreensão e no trato do conteúdo imagético de livros didáticos, principalmente, os de História utilizados no 5º ano do Ensino Fundamental, pois os mesmos trazem os princípios da construção social e cultural da nossa nação e foram indicados pelo PNLD por meio do Guia do Livro Didático, triênio 2010-2012, para serem adotados na rede pública de ensino brasileira. Acredita-se na importância pedagógica da imagem e sua contribuição para se trabalhar o imaginário, a memória e a identificação de elementos sociais e culturais, e na sua capacidade de transmissão de conteúdos, códigos, signos e significados, convertidos em discursos que dissimulam relações de poder, estereótipos e preconceitos, em uma relação de não alteridade e de desrespeito as diferenças. Nesse aspecto, o objetivo do estudo é identificar e analisar concepções ideológicas que denotam racismo, estereótipos, preconceitos, e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados na rede pública de ensino. Foram selecionados três livros didáticos, *História Projeto Pitangá, História Projeto Buriti e História, Bahia* e destes, nas unidades referentes ao período da Colonização e da Regência, quatro imagens, dos autores Debret, Spix e Martius, Rugendas e Guillobel, foram selecionadas, por serem as mesmas recorrentemente utilizadas em livros didáticos de história quando se trata de questões sócio-culturais do povo negro. Para o trato dessas imagens foi adotada a metodologia qualitativa associada ao método iconográfico de Análise de Imagens, de Erwin Panofsky, e ao método de Análise de Discurso, da linha fundada por Michael Pêcheux de modo a refletir sobre a composição dessas imagens e a multiplicidade de sentidos que elas desvelam. Este estudo contribui para a reflexão sobre a importância do diálogo interdisciplinar na compreensão das representações visuais impressas no livro didático, que podem exteriorizar concepções discriminatórias e que precisam ser desvendadas e desconstruídas. Conclui-se que, não obstante as muitas lutas e reflexões empreendidas pelos movimentos sociais negros e pela academia, esses livros ainda hoje reproduzem e disseminam concepções ideológicas etnocêntricas que precisam ser erradicadas na busca pela construção de uma sociedade realmente justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Educação e Desenho; Ideologias; Livro didático; Análise de imagens.

## ABSTRACT

This study presents an interdisciplinary dialogue between the Education and Design areas, in which, this latter is understood as language and knowledge, here means an image. The aim is to support educators in understanding and addressing the imagistic content of textbooks, especially, the History books which are used in the 5<sup>th</sup> grade of the Elementary School, because they present the principles of social and cultural construction of our nation and were indicated by the PNLD through the Textbook Guide, 2010-2012 triennium, to be adopted in the Brazilian public education. It is believed the pedagogical importance of image and its contribution to work the imaginary, memory and identification of social and cultural elements, and its capacity to transmit contents, codes, signs and meanings, converted into discourses that dissimulate power relations, stereotypes and prejudices, in a relation of not alterity and disrespect to the differences. In this aspect, the objective of the study is to identify and analyze ideological conceptions that denote racism, stereotypes, prejudice, and discrimination against the black people, in the images of the History books of the 5th year of elementary school, used in public education. Three textbooks, *História Projeto Pitanguá*, *História Projeto Buriti* and *História, Bahia*, were selected, and in these materials, four images of authors, like Debret, Spix and Martius, Rugendas and Guillobel, were chosen in the units concerning to the Colonization and the Regency period, because they are repeatedly the same used in History textbooks, when they refer to the socio-cultural issues of the black people. For the analysis of these images was adopted the qualitative methodology, associated with the iconographic method of Image Analysis, by Erwin Panofsky, and the Discourse Analysis method, from the line that was founded by Michael Pêcheux, which enables the reflection about the composition of these images and the multiplicity of meanings they unveil. This study contributes to the debate about the importance of the interdisciplinary dialogue in the understanding of the printed visual representations in the textbook, which can externalize discriminatory conceptions that need to be elucidated and deconstructed. It was concluded that, despite the many struggles and considerations undertaken by the black social movements and the

Academy, these books still have been reproducing and disseminating ethnocentric ideological conceptions that need to be eradicated in the seek for the construction of a truly equal and just society.

**Key-words:** Education and Design; Ideologies; Textbook; Image Analysis.

---

## LISTA DE QUADROS E IMAGENS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Quadro 1</b>  | Livros selecionados.....   | 110 |
| <b>Quadro 2</b>  | Texto “A vida nas senzalas”.....                                   | 140 |
| <b>Quadro 3</b>  | Texto sobre o trabalho escravo.....                                | 150 |
| <b>Quadro 4</b>  | Texto “As festas no tempo do Império”.....                         | 160 |
|                  |  |     |
| <b>Imagem 1</b>  | Capa do livro <i>História, Projeto Buriti</i> - 5º ano.....        | 121 |
| <b>Imagem 2</b>  | Capa do livro <i>História, Projeto Pitanguá</i> – 5º ano.....      | 123 |
| <b>Imagem 3</b>  | Capa do livro <i>História, Bahia</i> .....                         | 125 |
| <b>Imagem 4</b>  | Páginas do livro <i>História, Projeto Pitanguá</i> .....           | 139 |
| <b>Imagem 5</b>  | “Habitação de negros”. Gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.... | 142 |
| <b>Imagem 6</b>  | Páginas do livro <i>História, Bahia</i> .....                      | 150 |
| <b>Imagem 7</b>  | “O jantar brasileiro”. Aquarela de Jean Baptiste Debret, 1830..... | 153 |
| <b>Imagem 8</b>  | Páginas do livro <i>História, Projeto Buriti</i> .....             | 159 |
| <b>Imagem 9</b>  | “O batuque de São Paulo”. Gravura de Spix e Martius, 1817.....     | 163 |
| <b>Imagem 10</b> | “Festa do Divino”. Aquarela de Joaquim Candido Guilobel, 1816..... | 163 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AD - Análise de Discurso
- AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado
- BNDS - Banco Nacional Desenvolvimento Social
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
- ISO - *Internacional Organization for Standardization*
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- SEB - Secretaria de Educação Básica
- SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
- SISCORT- Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 16 |
| <b>1 ENTRE A PESQUISADORA, O OBJETO E O CAMINHO DA PESQUISA</b> ..... | 21 |
| 1.1 As inquietações que permearam nossa escolha.....                  | 23 |
| 1.2 As opções que delinearão o objeto.....                            | 25 |
| 1.3 Problema e objetivo da pesquisa.....                              | 27 |
| 1.4 O percurso metodológico.....                                      | 28 |
| 1.4.1 O método iconográfico de Panofsky.....                          | 30 |
| 1.4.2 Análise de Discurso.....  | 31 |
| 1.4.3 As categorias de Análise.....                                   | 34 |
| 1.4.3.1 Racismo.....  | 34 |
| 1.4.3.2 Discriminação.....  | 36 |
| 1.4.3.3 Preconceito.....  | 37 |
| 1.4.3.4 Estereótipos.....   | 38 |
| 1.5 Percalços no desenvolvimento/divulgação da pesquisa.....          | 40 |
| 1.6 A necessidade de compreensão do cenário das pesquisas.....        | 42 |
| <b>2 ESTADO E SOCIEDADE: MEDIAÇÕES IDEOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO</b> .....  | 50 |
| 2.1 Concepções de ideologia.....                                      | 49 |
| 2.1.1 A ideologia no contexto dos indivíduos.....                     | 53 |
| 2.2 A relação ideologia, sociedade e Estado.....                      | 56 |
| 2.3 Os reflexos da ideologia na Educação.....                         | 61 |
| <b>3 IMAGEM (DESENHO) E EDUCAÇÃO</b> .....                            | 68 |
| 3.1 A Educação e a construção do conhecimento.....                    | 70 |
| 3.2 A imagem e a representação da cultura.....                        | 75 |
| 3.4 As concepções ideológicas no Desenho.....                         | 79 |
| 3.5 A interdisciplinaridade entre imagem (desenho) e educação.....    | 82 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.6 Imagem e Educação: a importância da análise de textos visuais.....                       | 86         |
| 3.7 Compreendendo os conceitos de iconografia e iconologia nos textos verbais e visuais..... | 88         |
| <b>4 O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS DE PODER.....</b>                           | <b>93</b>  |
| 4.1 O livro didático e as mensagens no texto imagético.....                                  | 95         |
| 4.2 O Programa Nacional do Livro Didático.....   | 101        |
| 4.2.1 Funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático.....                              | 102        |
| 4.3 Os livros didáticos e o Guia do Livro Didático: descrição, análise e recomendações.....  | 109        |
| 4.3.1 Descrição dos livros analisados.....   | 109        |
| 4.3.1.1 <i>Livro História, Projeto Buriti, 5º ano</i> .....                                  | 111        |
| 4.3.1.2 <i>Livro História, Projeto Pitanguá, 5º ano</i> .....                                | 113        |
| 4.3.1.3 <i>Livro História Bahia, 5º ano</i> .....  | 114        |
| 4.3.2 O Guia do Livro Didático de História, ano 2010.....                                    | 116        |
| 4.3.3 O que o Guia do Livro Didático de História diz sobre os livros analisados.....         | 119        |
| 4.3.3.1 O livro <i>História, Projeto Buriti</i> .....  | 119        |
| 4.3.3.2 O livro <i>História, Projeto Pitanguá</i> .....                                      | 121        |
| 4.3.3.3 O livro <i>História, Bahia</i> .....   | 123        |
| <b>5 ANÁLISE DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO.....</b>   | <b>127</b> |
| 5.1 O <i>corpus</i> da pesquisa.....   | 129        |
| 5.1.1 Síntese biográfica dos autores das imagens e o contexto sociocultural da época.....    | 129        |
| 5.1.1.1 Johann B. Von Spix e Karl F.F. von Martius.....                                      | 131        |
| 5.1.1.2 Johann Moritz Rugendas.....  | 133        |
| 5.1.1.3 Joaquim Candido Guilobel.....  | 134        |
| 5.1.1.4 Jean Baptiste Debret.....  | 135        |
| 5.1.2 A interseção imagem/ texto e análise.....  | 136        |
| 5.1.2.1 Habitação de negros, livro <i>História, Projeto Pitanguá</i> .....                   | 138        |

|                                  |   |            |
|----------------------------------|---|------------|
| 5.1.2.2                          | O jantar brasileiro, livro História, Bahia.....                                 | 149        |
| 5.1.2.3                          | O batuque de São Paulo e a Festa do Divino, livro História, Projeto Buriti..... | 158        |
| 5.2                              | Algumas observações necessárias.....  | 168        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> |   | <b>175</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>          |   | <b>180</b> |

---

## INTRODUÇÃO

O livro didático é um instrumento importante para o andamento do trabalho pedagógico, pois é utilizado de maneira sistemática pelo educador e largamente adotado como elemento básico na organização do trabalho docente. Com abrangência em todas as séries da educação básica brasileira, sua constituição apresenta informações e conhecimentos que, intrinsecamente, expressam uma determinada concepção de sociedade.

Como recurso educativo, o livro deve apresentar os conceitos fundamentais nas diversas áreas do saber, com conteúdos organizados e estruturados em uma linguagem simplificada e compreensível para o aluno na intenção de facilitar a aquisição de conhecimentos (PFROM NETTO, ROSAMILHA, ZAKI BIB,1974). Entretanto, esse material pedagógico traz seu conteúdo pré-estabelecido, sob a influência dos grupos editoriais e atendendo às seleções e recomendações de acordo com as determinações das autoridades educacionais governamentais, ou seja, do Ministério de Educação e Cultura/MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/PNLDD, que gerencia a composição dos livros a serem utilizados nos vários componentes curriculares das diversas séries da educação básica e ensino médio em nosso país.

Nesse aspecto, muito mais do que simples material didático, o livro se configura como um instrumento político, um espaço que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído, além do que, a própria comissão responsável pela análise dos livros também não é isenta de ideologia e nem desatrelada dos próprios mecanismos reguladores do Estado, e determina o fragmento do conhecimento a ser transmitido. Nessa constituição, o livro didático expressa o projeto de sociedade dos grupos ligados ao poder, de qual educação se quer e que indivíduo se quer formar.

Nesse âmbito de controle do Estado e de influência dos grupos editoriais, destaca-se a limitação à acessibilidade de segmentos sociais ao conhecimento crítico e político de temas socializados por esses instrumentos e que, muitas vezes, passam despercebidos pelos educadores. Esses profissionais necessitam de

fundamentos para leitura e análise dos textos e seu uso em sala de aula, para que não sejam meros reprodutores dos valores expressos na concepção dos livros, já que normalmente não problematizam os sentidos difundidos no que tange às imagens veiculadas quando este livro se utiliza de desenhos e obras de arte de épocas distintas para falar de temas atuais, como no caso de questões socioculturais ligadas a identidades negras ou indígenas.

Assim, a análise de ideologias tem sido um assunto largamente refletido, no que se refere ao livro didático, por parte dos teóricos educacionais. A ênfase geralmente recai no texto escrito e na sua composição como um todo, passando pela escolha do que se deve inserir para atender as demandas políticas. No entanto, as pesquisas sobre as imagens presentes e veiculadas por este material didático deixam uma lacuna a ser complementada.

Não obstante, as imagens são instrumentos portadores de concepções e valores característicos do entendimento de mundo de seu autor e, conseqüentemente, do meio em que o mesmo está inserido e que influenciou na sua construção acerca do outro. Por esse motivo torna-se relevante o estudo de ideologias presentes em imagens a fim de problematizá-las em seu contexto de origem, sua transposição e sua função de representatividade sociocultural.

A proposta desta dissertação é, a partir de um estudo com abordagem interdisciplinar, analisar algumas situações representadas no conteúdo imagético encontrado em livros didáticos de História, buscando demonstrar onde estão os elementos visuais que, descontextualizados da realidade de cada época, denotem ideologias que legitimam o racismo, o preconceito, a discriminação e a desvalorização do sujeito negro. Com isso busca-se apontar como a seleção dessas imagens contribui com concepções que são justificadoras da opressão, da subordinação e das desigualdades que oprimem nossa sociedade (Silva, 2004).

Esses conteúdos se apresentam por meio de imagens ilustrativas, com a utilização de trabalhos artísticos, como as pinturas de Debret, Rugendas, Spix e Martius e Guillobel, dentre outros. Na maioria dos casos, essas ilustrações estão associadas a um texto que não traduz criticamente o contexto sociopolítico e cultural de produção da obra e, por isso, podem “perigosamente” influenciar as construções sociais dos educandos, imaturos ainda na prática de desvendar intenções, tornando-se, para estes, referência, na medida em que são aceitos sem uma reflexão mais acurada e incorporados ao seu cotidiano.

Para problematizar os discursos ideológicos nos livros didáticos analisados, pretende-se, nesta pesquisa, estabelecer níveis de compreensão e entendimento por meio de um diálogo entre os campos de conhecimento Educação e Desenho, tornando-os comunicativos entre si e possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem formas didáticas de ver, sentir e perceber as múltiplas implicações do conhecimento em Desenho, que se traduz na sua concepção mais ampla de imagem, para a Educação e para a construção social e cultural dos indivíduos.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a analisar o livro didático como recurso pedagógico de poder ideológico, principalmente quanto às imagens que compõem e dinamizam sua estrutura. Isso porque compreende-se que essas imagens atuam como forma de representação e interpretação do mundo e são capazes de exteriorizar concepções, ideias e valores preconizados por pessoas que contribuem para a produção e transmissão de cultura e ideologias, tornando-as parâmetros para os educandos inseridos em nossa sociedade.

Nesse aspecto o estudo tem como objetivo *identificar e analisar concepções ideológicas que denotam estereótipos, preconceitos, racismo e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados na rede pública de ensino, considerando, nesse processo, os elementos sociais e históricos presentes nas mesmas.*

Esse objetivo foi embasado no estudo e análise das imagens contidas em três livros didáticos de História, indicados pelo PNLD, por meio do Guia do Livro Didático, triênio 2010 a 2012, para serem utilizados no 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas. O recorte proposto concentra-se na problematização das imagens selecionadas a partir da análise do modo como as ilustrações são trabalhadas nesses livros.

No percurso da pesquisa, foram utilizados dois procedimentos metodológicos que se complementaram na ação de investigação. O método iconográfico de análise de imagens, de Erwin Panofsky, para entender a composição das imagens, e os preceitos que as mesmas revelam a partir de seus elementos e de sua constituição, revelando no estudo iconológico as motivações por detrás da estética imagética; e o método de Análise de Discursos, tendo Michael Pêcheux como um dos fundadores, que direciona ao entendimento dos conteúdos e discursos que impregnam tais imagens. Isso foi possível também graças a autores como Eduardo França Paiva

(2006), John Berger (1972), Rudolf Arnheim (2007), Analice Pillar (2001), dentre outros, que nos instrumentalizaram nesse conhecimento.

O estudo foi, então, estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, intitulada *Entre o pesquisador, o objeto e o caminho da pesquisa*, são apresentadas as inquietações que instigaram a pesquisa, as escolhas que definiram o objeto, o percurso metodológico, os percalços enfrentados nesse caminho e o levantamento do estado da arte de pesquisas com esse enfoque.

Na segunda seção, intitulada *Estado e Sociedade: mediações ideológicas na educação*, são abordadas as concepções de ideologia; a relação existente entre a ideologia, a sociedade e o Estado e os reflexos dessa relação na estrutura educacional. Considerando a Educação o principal aparelho para a manipulação social, foram utilizadas as proposições de Louis Althusser (1985), Ciro Marcondes Filhos (1985), Marilena Chauí (1995), José Luiz Fiorin (1995), dentre outros, para embasar a construção de uma concepção de ideologia.

Na terceira seção, cujo título é *Imagem (Desenho) e Educação*, foram escolhidos os preceitos de José Gimeno Sacristán (2000), Luiz Vidal Gomes (1996), Martine Joly (1994), Lysie Oliveira e Glaucia Trinchão (2010), dentre outros, para discutir a construção do conhecimento na Educação e a imagem enquanto representação da cultura, bem como as concepções ideológicas expressas nas artes, e, conseqüentemente, nas mensagens existentes nos textos imagéticos dos livros didáticos. A interdisciplinaridade é priorizada para enfatizar a importância da análise de imagens em textos verbo-visuais, que se utilizam de linguagem verbal e visual, e ainda são apresentados os conceitos de iconografia e iconologia, compreensão importante para o tratamento das imagens segundo a proposta deste trabalho.

Na quarta seção, *O Livro Didático e a Educação: instrumentos de poder*, a constituição do livro didático como instrumento promovido pelo Estado é discutida a partir das reflexões de Bárbara Freitag (1997), Ana Lúcia Faria (2002), Circe Bittencourt (2006), dentre outros, considerando as mensagens que os livros difundem em seu conteúdo imagético. O Programa Nacional do Livro Didático/PNLD é apresentado, bem como o processo para aquisição e utilização dos livros didáticos, estabelecido pelo PNLD para as escolas de educação básica e como é feita a indicação no Guia do Livro Didático de História, expondo especificamente a indicação dos livros selecionados nessa pesquisa.

A quinta seção, com título *Análises de imagens no livro didático*, apresenta o *corpus* da pesquisa, a interseção texto e imagem e análise das imagens que constituem o propósito principal deste estudo. Para tanto, problematizam-se os discursos ideológicos acerca dos personagens negros na História do Brasil, apresentados nos livros selecionados, e, por meio de considerações, traz apontamentos de formas contextualizadas de trabalhar esses conteúdos.

Por fim, as *Considerações Finais* apresentam o resultado do que foi averiguado sobre os discursos e concepções ideológicas presentes nas imagens dos livros didáticos. Abordando as influências sociais e políticas que motivam a escolha desses livros, reafirma-se a importância das imagens para o processo de ensino-aprendizagem enquanto instrumento didático pedagógico e, conseqüentemente, de sua análise reflexiva, bem como a importância de uma pedagogia crítica e de políticas educacionais que garantam uma educação realmente contextualizada e democrática, que tenha como objetivo a valorização da diversidade social e cultural.

A intenção deste estudo é deixar ao leitor, principalmente aos educadores comprometidos com uma educação de qualidade, a tarefa de empreender o enfrentamento de territórios pouco explorados na área educacional, no que diz respeito ao conhecimento interdisciplinar - Educação/Desenho - para entender os pressupostos da análise metodológica de produções artísticas, especificamente de imagens, e, desse modo, internalizar a necessidade de um posicionamento mais politizado frente aos instrumentos utilizados no cotidiano educacional.

Esta dissertação de mestrado é mais um passo na busca, empreendida com tantos brasileiros, por uma sociedade em que os indivíduos, independente de sua cor, seu pertencimento e identificação de grupo, possam desfrutar de multiformes possibilidades de existência social que ultrapassem as linhas injustas da desigualdade e da exclusão e que possam desfrutar de seus direitos e garantias enquanto cidadãos de uma nação democrática, na qual a Educação tem um papel fundamental.

\*\*\*\*\*

## CAPÍTULO I

*No equilíbrio e no desequilíbrio, na construção e na desconstrução, na perda ou no ganho, nas confusões e nos esclarecimentos, na busca, no conflito... a gente se acha.  
(Sueley S. Souza)*



---

## ENTRE A PESQUISADORA, O OBJETO E O CAMINHO DA PESQUISA

A estruturação de um conhecimento não é coisa fácil de se fazer. Estar inserido em um contexto em que se percebem as implicações dos preceitos analisados, ao mesmo tempo em que traz medos e apreensões, também traz desafios na intenção de desvendar, entender e compartilhar o que se descobriu.

Este estudo nasce de uma vontade ousada de dialogar com duas áreas de conhecimento no desvendamento de concepções estabelecidas e prescritas no contexto social em que vivemos. Essas concepções, presentes nos vários âmbitos da sociedade, possuem influência tal que afetam instâncias sociais diversas, do âmbito político ao artístico e, conseqüentemente o educacional.

Consciente de minha limitação, busquei adentrar nos ricos legados de conhecimentos produzidos nas respectivas áreas, Educação e Desenho, mergulhando na riqueza de saberes produzidos e apropriando-me dos mesmos na estruturação do meu próprio crescimento enquanto pesquisadora.

Considero que todos os tipos de textos produzem sentidos, que têm íntima relação com suas fontes produtoras, bem como com as subjetividades, advindas de signos e significados, que permeiam o ato de toda leitura. No percurso dessa pesquisa, então, entendo que a leitura dos textos pesquisados, os visuais, é bastante dinâmica e requer levar em consideração as subjetividades dos múltiplos interlocutores envolvidos no processo, a saber, o autor da obra, a editora do livro, a equipe avaliadora, o leitor e também o pesquisador.

Nesse aspecto, me posiciono também enquanto sujeito nesse processo e ao mesmo tempo um destinatário do texto, enquanto um leitor com um olhar mais acurado. Um sujeito que, pelas inquietações e constatações nas vivências, busca ir além do conteúdo expresso nas cores, símbolos, formas e todos os elementos constituintes de uma imagem. No entanto, consciente de que interpretações são dinâmicas, do ponto de vista das apreensões, considerando a autonomia do texto em circulação pública, e que é dinâmico também o processo de apropriação dos conteúdos das mesmas.

Neste capítulo, exponho minhas inquietações, parte de minha história e o processo trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa, entendendo que a complexidade desta investigação se deve à riqueza de conhecimentos produzidos nas áreas investigadas, à complexidade das múltiplas determinações textuais, tendo a cultura como um grande texto de pano de fundo, bem como à complexidade das relações ideológicas na sociedade. Estas últimas envolvem aspectos determinantes para os relacionamentos sociais e a maneira como os indivíduos são vistos e assujeitados.

### **1.1 Inquietações que permearam nossa escolha**

As inquietações que me conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa iniciaram-se no período da graduação, no curso de Pedagogia, primeiramente com o contato com outras áreas de conhecimento em matérias optativas, em que tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas no Departamento de Letras e Artes, na área de Desenho. A constatação da realidade da compartimentalização dos conhecimentos na academia passou a me inquietar, pois falava-se muito acerca da interdisciplinaridade, no entanto, as áreas caminhavam separadas e, naquele momento, poucos trabalhos eram realizados a partir do diálogo entre os saberes construídos nesses diferentes campos de conhecimentos.

Outra inquietação se deu com a experiência na educação básica, em Estágios Supervisionados, quando pude observar a influência que o livro didático possui na vida das crianças. Foi aí que percebi que as ilustrações também contribuem para que as ideologias sejam transmitidas consciente ou inconscientemente.

Nessa experiência pude constatar tal realidade quando, em alguns momentos, as crianças faziam julgamentos estéticos e de valor aos personagens ilustrados nas imagens, não se identificando com os sujeitos representados e, algumas vezes, até expressando menosprezo e desvalorização aos mesmos.

O desejo dessa pesquisa, entretanto, se ampliou posteriormente quando, em 2011, cursava a pós-graduação *lato sensu* em Desenho com Ênfase em Memória Visual e Registro ao mesmo tempo em que atuava profissionalmente como

funcionária pública da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC - do Município de Santo Estevão, onde coordenava o Programa Pacto com os Municípios<sup>1</sup>.

Em contato com os agentes escolares observei que o poder público designa vários títulos de livros, dando direcionamentos e descrições dos mesmos, por meio do Guia do Livro Didático, disponibilizado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE. Esse Guia também é enviado impresso para as escolas cadastradas no programa, e essas, na representação do diretor, coordenador e professores, escolhem, por área de conhecimento, os que serão utilizados para as séries específicas, a depender do ciclo vigente estabelecido pelo PNLD: séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e ainda Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, o que me chamou a atenção é que não há maiores reflexões no ato dessa escolha. Em vários momentos, tanto no estágio, quanto no trabalho na SEDUC, bem como em contatos com professores e diretores, percebi que as escolhas são feitas rapidamente. Na maioria das vezes, o envio dos muitos exemplares pelas editoras acontece sem a antecedência necessária para a finalização do prazo para escolhas, de modo que o professor não tem tempo hábil para refletir ou conhecer satisfatoriamente o material ser escolhido.

Nesse sentido, os professores olham de forma superficial e observam elementos como a quantidade de páginas, os conteúdos obrigatórios para as determinadas séries, se há algum enfoque regional, se o livro é compatível ao contexto dos alunos e se há imagens suficientes que chamem a atenção dos alunos para o livro. Dessa forma, com algumas exceções, na maioria das vezes, são feitas análises superficiais do conteúdo do livro como um todo.

Devido às inquietações e constatações nessa experiência, decidi, então, a partir da pesquisa interdisciplinar, dialogando com a área do Desenho, estudar imagens de Debret, Spix e Martius, Rugendas e Guillobel. Essas imagens, constantemente utilizadas nos livros didáticos adotados em escolas públicas brasileiras, foram analisadas levando em consideração as relações socioculturais que determinam sua inserção nos livros. As mesmas foram selecionadas por serem

---

<sup>1</sup> Pacto com os Municípios - programa implantado pelo Governo do Estado da Bahia, que é uma versão do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), do Ceará, possui o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e, para isso, conta com a parceria com os municípios. No ano de 2013, esse programa passou a ser ampliado em âmbito federal, e agora todos os municípios dos Estados da Federação são convidados a aderir ao mesmo.

produzidas em um determinado contexto, com objetivos específicos, e se configurarem como importantes documentos históricos, sendo, geralmente, inseridas como elementos ilustrativos de uma época.

## **1.2 As opções que delinearão o objeto**

Inicialmente optei por analisar os livros utilizados no município de Feira de Santana, selecionando os exemplares dentre os livros escolhidos que foram mais utilizados na rede municipal dessa cidade. Nesse percurso, tive alguns impasses em conseguir os contatos necessários com o departamento responsável pela distribuição dos livros didáticos no município, pois, devido à mudança da gestão municipal, quase todos os funcionários que atuavam na Secretaria Municipal de Feira de Santana foram remanejados, assim como as pessoas responsáveis por essa área também. Dessa forma, tive problema em conseguir falar com os responsáveis, na época porque, devido ao remanejamento dos professores da rede, não consegui que disponibilizassem tempo para me receber naquele momento.

Isso foi determinante para uma reavaliação da minha proposta de pesquisa, pois, ao refletir sobre a relação ideologia, sociedade e Estado e os reflexos na Educação, pude constatar que há toda uma relação com o que foi estudado na prática vigente em nosso sistema de ensino federal e suas determinações. Nesse aspecto, decidi por avaliar livros que foram recomendados pelo FNDE por meio do PNLD e através do Guia do Livro Didático, considerados aprovados e adequados para serem utilizados nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Para demarcar o *locus* desta investigação, optei pela escolha de livros de História, porque essa é uma área de grande importância para o estudo das sociedades e suas culturas no decorrer do tempo, uma área que possibilita a investigação de características físicas e valorativas, bem como de ideias, crenças, modos de viver e pensamentos desenvolvidos por grupos sociais. Nesse aspecto, essa disciplina e seus conteúdos possibilitam o estudo de intenções, interesses, significados de discursos, valores morais e princípios, dentre outros aspectos importantes na pesquisa acerca das sociedades e do povo brasileiro, em sua história e sua constituição enquanto nação.

A escolha do 5º ano do Ensino Fundamental se deve ao estágio de maturação cognitiva que se encontram os educandos dessa série. As crianças nesse

período, de acordo com a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, passam por um desenvolvimento maior de sua capacidade de reflexão, podendo considerar vários pontos de vista, recuperar o passado e pensar mais claramente sobre o futuro, e conseguem sequenciar ideias ou eventos a partir de vários enfoques. Nessa fase, as crianças vão adquirindo autonomia crescente, passando a organizar seus próprios valores e a desenvolver novos sentimentos morais como o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo, a justiça, dentre outros. E, ainda nesse momento, começa a ser desenvolvido o sentimento de pertencer ao grupo e comunidade em que se está inserido e também a fazer escolhas mais conscientes de companheiros, independente de sexo (PIAGET, 1994).

De acordo com essa teoria, na fase em que se encontram as crianças do 5º ano, que engloba a idade de 9 a 11 anos em média, os indivíduos são bastante sujeitos a ter suas concepções formadas a partir do que lhes é apresentado como concepções adequadas para a formação moral, cidadã e psicossocial de uma sociedade ou de um grupo.

Decidi pelo período de 2010, último triênio de uso dos livros antes do início do novo, o de 2013, pois as escolas não disponibilizam os novos livros e, observando alguns deles percebi que poucas mudanças foram feitas de um período para outro. O Guia selecionado engloba o triênio de uso dos livros didáticos - 2010, 2011, 2012, segundo o PNLD, uma vez que o programa prevê o uso de uma mesma coleção por três anos, a mesma é reaproveitada por dois anos subsequentes, de modo que três alunos utilizaram o mesmo livro.

Conseguí alguns exemplares em escolas, mas nem todos os livros tinham amostras, pois, depois de escolhidos os que serão utilizados no triênio, a praxe da maioria dos estabelecimentos é descartar (doar ou destruir) os que não serão utilizados. Assim, de quatro escolas onde procurei exemplares, apenas duas tinham ainda livros referentes à indicação do Guia de 2010, guardados em seus depósitos, aguardando o descarte para dar lugar aos novos que estavam para chegar.

Dentre esses, consegui algumas amostras do manual do professor, esses manuais são exemplares enviados pelas editoras às escolas para que os professores façam as escolhas dos livros a serem utilizados no triênio. Os mesmos possuem, além de todo o conteúdo do livro do aluno, também as orientações para os professores de como trabalhá-los, o que foi interessante para observar o

direcionamento ideológico induzido à prática docente, sobretudo na condução das atividades e do trabalho com as imagens que aparecem nos mesmos.

Os livros selecionados foram então: *História, Projeto Pitangá, 5º ano*; *História, Projeto Buriti, 5º ano*, ambos da editora Moderna, estes, dentre os exemplares que conseguimos, segundo as indicações das coordenadoras que nos atenderam nas escolas, são dos livros mais utilizados nas escolas públicas do município de Feira de Santana e o último ainda é também utilizado em algumas escolas particulares. Além desses, incluí ainda o livro *História, Bahia 4º ou 5º ano*, da editora Ática, que segundo as mesmas fontes, é dos mais utilizados enquanto livro regional. As duas editoras representadas nesses livros estão entre as que mais venderam exemplares para o Governo Federal entre os anos de 2005 a 2013, de acordo com as informações disponibilizadas no site do PNLD.

### **1.3 Problema e Objetivo da pesquisa**

O problema deste estudo foi estabelecido da seguinte maneira: *Quais concepções ideológicas são expressas nas imagens dos livros de História, indicados pelo FNDE, no programa PNLD, através do Guia do Livro Didático, utilizados no 5º ano do Ensino Fundamental público?*

Outros questionamentos ainda foram auxiliares na ampliação do processo de pesquisa, tais: como as concepções ideológicas são expressas nas imagens dos livros didáticos que atingem diretamente grupos sociais específicos? Como elas podem influenciar as noções de sociedade das crianças? Como elas contribuem para reproduzir as ideologias legitimadas historicamente que afetam a sociedade?

As respostas a esses questionamentos tornam-se relevantes no processo educativo, tendo em vista que as concepções ideológicas “nocivas” atingem diretamente os indivíduos, que transmitem e reproduzem preconceitos de diversas maneiras e contra diversos grupos. Dessa forma, conceitos distorcidos e preconceituosos acerca de raça, cor, gênero, estética, sexualidade, religião, região, dentre outros, afetam diretamente indivíduos, contribuem ou reforçam o processo de exclusão existente e, na grande maioria das vezes, produzem sentimentos de aversão, desprezo e desrespeito para com os mesmos.

Para dar direção a esta pesquisa foi estabelecido o Objetivo Geral desse trabalho da seguinte maneira: *Analisar concepções ideológicas que denotam*

*estereótipos, preconceitos, racismo e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados na rede pública de ensino, considerando, nesse processo, os elementos históricos e sociais presentes nas mesmas.*

No processo da análise, objetivos específicos foram delineados para auxiliar no desenvolvimento do estudo e foram estabelecidos da seguinte maneira: a- examinar os elementos culturais e sociais presentes nas imagens desses livros; b- identificar as concepções ideológicas presentes nas imagens dos livros selecionados e se estas são características de uma determinada classe social; c- identificar quais discursos são veiculados nas imagens que reforçam o racismo, a discriminação, o preconceito e os estereótipos.

No exame das concepções e dos elementos que compõem o objeto, foram delineados os resultados deste estudo. Nesse horizonte, esta pesquisa foi desenvolvida baseada nas inquietações, preocupações e esforço investigativo, na tentativa de contribuição para o debate e construção de novos conhecimentos, bem como novos olhares.

#### **1.4 O percurso metodológico**

O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu com bastante dificuldade, pois transitar por três áreas distintas de conhecimentos, Educação e Desenho e, mais indiretamente, História, assunto dos livros analisados, foi um grande desafio, sobretudo em seus desdobramentos. Nesse cenário busquei apoio em duas opções metodológicas para trazer consistência a este estudo.

Baseada em uma abordagem qualitativa busquei apoio, na área do Desenho, no método de Panofsky que se desdobra na iconografia, descrevendo e classificando imagens, e na iconologia, trazendo os valores simbólicos intrínsecos às mesmas. No desdobramento qualitativo busquei na Análise de Discurso, baseada na linha fundada por Michael Pêcheux, as bases para analisar as ideologias que os valores simbólicos identificados na iconologia trouxeram à tona. Percebi que as duas metodologias se complementam e possibilitam melhores entendimentos do objeto em questão.

Nesse aspecto, a presente investigação, tendo como foco principal os elementos subjetivos de interpretação de mundo, ou seja, as concepções presentes

na linguagem visual, aqui expressas em imagens de pinturas, nos direciona aos aspectos de interpretação e compreensão das imagens selecionadas. Essas imagens, segundo Maria Silvy Porto Alegre (1998) são falas sobre as produções culturais que não possuem uma interpretação definitiva, mas sempre provisória, por isso as mesmas possuem dinamismo ao alcançar as consciências.

Nesse entendimento, a intenção foi ampliar a compreensão dos conceitos existentes e intrínsecos nas imagens desses livros de maneira a construir um conhecimento mais ampliado e efetivo acerca de como olhar e trabalhar de forma reflexiva o conteúdo imagético contido nos livros indicados pelo órgão federal.

Tendo em vista que “uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos” (JOLY, 1994, p. 55), as imagens conseguem carregar em sua constituição uma infinidade de significações. Através delas a definição de uma ideia que se expressa para além dos traços, cores e formas, traz uma significação passível de interpretação a todos que com as mesmas interagem. Tais representações não devem ser naturalizadas sem reflexão, uma vez que “representam como imagens figurativas, traços registrados da própria realidade, fazendo com que se esqueça seu caráter construído e escolhido” (Idem p. 93).

Dessa forma, enquanto uma das formas de representação da realidade, e que contém informações, concepções e valores da época em que foram produzidas, na opinião de Eduardo França Paiva (2006, p. 19),

[...] é importante sublinhar que a imagem não se esgota a si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais implícita dela.

Assim, o pesquisador precisa buscar a compreensão do processo de produção da imagem e dos elementos culturais e ideológicos envolvidos no mesmo, na intenção de desvendar o que se expressa para além das formas, cores e perspectivas e que de forma dinâmica dialoga com seus leitores.

Diante disso, este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, pois este tipo de pesquisa descreve a complexidade de determinado problema, analisando a interação de certos elementos. Isso implica em compreender as interações dinâmicas vividas pelos grupos sociais, não se limitando a classificações rígidas, mas levando em consideração os elementos sociais e culturais envolvidos no processo.

Tal abordagem metodológica foi preferida porque, segundo Augusto Triviños (1987, p. 128), esse tipo de pesquisa é essencialmente descritiva, e como tal, “[...] está impregnada dos significados que o ambiente lhe outorga, são produto de uma visão subjetiva, e [...] tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”.

A pesquisa qualitativa, então, não se restringe à simples quantificação, tendo em vista que os contextos culturais são complexos e precisam ser analisados na interatividade dos elementos materiais e humanos que a compõem, procurando entender a subjetividade que dá vida a essas interações.

Dessa forma, o desenvolvimento se deu basicamente a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que foram selecionadas literaturas que dialogam sobre o livro didático, sobre ideologia e análise de imagens, articulada com imagens encontradas nos livros pesquisados e com os métodos iconográfico de análise de imagens e Análise de Discurso, que passo a apresentar a seguir.

#### **1.4.1 O método iconográfico de Panofsky**

O método iconográfico para o tratamento das imagens, segundo Panofsky, é sistematizado em três níveis básicos, abordando a experiência prática, como também as questões de sensibilidade e simbolismos que a imagem pode abarcar. O autor distingue, assim, os três níveis de tema ou significado:

I- Tema primário ou natural, subdividido em factual e expressional. É apreendido pelas formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor [...] representativos de objetos naturais [...] pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos [...] e pela percepção de algumas qualidades expressionalis [...] pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos; II- Tema secundário ou convencional: [...] ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos com assuntos e conceitos; III- Significado intrínseco ou conteúdo: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica - qualificados por uma personalidade e condensados numa obra (PANOFSKY, 2002, p. 50, 53).

A primeira etapa, chamada pelo autor de descrição pré-iconográfica de uma obra de arte, implica em uma leitura simples do que se pode ver na obra, levando em consideração o senso comum e a experiências práticas de cada observador, ou seja, aquilo que conseguimos reconhecer em nossa experiência visual. A segunda

etapa, análise iconográfica, já abrange uma análise mais cuidadosa, buscando motivos, ideias, relações, uma ação que requer mais domínio de conceitos e assuntos específicos do campo da História da Arte e do Desenho. Nessa etapa, relações são feitas acerca do que os detalhes representam e simbolizam. A terceira etapa, interpretação iconológica, aprofunda-se mais para chegar aos valores ideológicos, simbólicos, aos motivos intrínsecos, relacionando a obra e seus componentes às intenções dos sujeitos que a produzem, ou encomendam. A compreensão desse método é importante para estudos sobre as imagens dos livros didáticos.

Por acreditar na importância da compreensão do Desenho enquanto área de conhecimento, considero a imagem como recurso visual importante para as práticas pedagógicas, no trabalho com o imaginário, com a memória e com os elementos culturais. Entendo também que as mesmas portam conteúdos, códigos, signos e significados que são comunicados "silenciosamente" de forma implícita ou explícita e que, dependendo do contexto, podem ser transmissores de discursos estereotipados e preconceituosos em relação a determinadas visões de mundo. Por isso, esse estudo se torna de grande relevância para a prática pedagógica, uma vez que,

[...] o estudo da imagem é fundamental para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço (PORTO ALEGRE, 1998, p. 76).

Assim, devido às construções sociais que impregnam os materiais didáticos de sentidos, a imagem recebe em si as concepções que os indivíduos possuem a respeito de tudo o que é concernente ao seu convívio social e cultural, bem como sua visão de mundo, e o entendimento delas possibilitará uma melhor compreensão da respectiva imagem e dos significados que a mesma apresenta.

#### **1.4.2 Análise de Discurso**

Mediante a exposição iconológica, procurei entender, subsidiada pela Análise de Discurso, os dados acerca das concepções que os indivíduos imprimem em suas obras. Essa abordagem busca as condições de produção a partir do contexto sócio-histórico e ideológico de produção dos discursos.

A Análise do Discurso (AD), segundo Rita Catalina Coregnato e Regina Mutti (2006), tem muitas variedades a partir de diversas tradições teóricas, no entanto, a mais utilizada é a de linha francesa, em que um dos fundadores, Michael Pêcheux, estabeleceu a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia. Assim, a relação ideologia, história e linguagem é determinante na formulação das bases para analisar os discursos.

Configurando-se enquanto uma disciplina de interpretação, epistemologias distintas formam a base para os pressupostos dessa teoria. Segundo Coregnato e Mutti, “da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a Análise de Discurso trabalha com o descentramento do sujeito” (Idem, p. 680).

Para Eni Puccinelli Orlandi (2001), a AD não se reduz a nenhuma das linhas supracitadas, mas questiona a linguística e o materialismo - aquela pela historicidade que deixou de lado, este pelo enfoque simbólico - e se demarca na psicanálise, pelo modo como considera a historicidade e trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A AD trabalha com a língua no mundo, com as formas de significar dos homens, levando em consideração que, enquanto sujeitos e membros de uma sociedade, faz parte de suas vidas a produção de sentidos. Dessa forma, a AD busca o entendimento de como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Entendendo que o discurso é uma instância pressuposta no enunciado, cujo sentido, ou a significação é concretizada no ato de comunicação entre sujeitos, e compreende um fazer persuasivo e um fazer interpretativo e não um efeito de sentido. É resultante de uma construção para a materialidade do discurso e o efeito dos sentidos entre os locutores (Idem, 2001).

Tendo em vista que o discurso envolve a ideologia de seus produtores, a mesma é pensada na relação que estabelece com o inconsciente, paralelamente à relação estabelecida entre a materialidade do discurso e a língua. Assim, na constituição dos sentidos e dos sujeitos resulta a relação entre língua e história que se ligam pelos equívocos ideológicos, e é nesse lugar de sentidos como efeito metafórico em que se define o trabalho ideológico e o trabalho da interpretação (Idem, 2001).

Nesse aspecto, Coregnato e Mutti (2006) consideram que a AD entende que todo dizer é ideologicamente marcado e que, nesse contexto, não há sujeito individual, pois ele é assujeitado ao coletivo. Isso ocorre inconscientemente, quando o indivíduo agrega e interioriza o conhecimento construído coletivamente, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido.

Tal abordagem analítica, enquanto suporte teórico-metodológico, se adéqua perfeitamente à proposta de pesquisa que enfoca a ideologia contida em imagens, pois, segundo as autoras mencionadas acima, a AD não transita somente na linguagem oral ou verbal, mas se interessa e tem a pretensão de interrogar os sentidos expressos nas diversas formas de produção, de diferentes naturezas, verbais ou não, tais como imagens, sons e linguagem corporal. Essas expressões de subjetividades podem ser entrecruzadas com séries textuais orais ou escritas, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação. Em suma, a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e como ele está investido de significância para e por sujeitos. (COREGNATO e MUTTI, 2006; ORLANDI, 2001).

Nos discursos presentes ou manifestos nas diversas linguagens, a AD leva também em consideração a significação do que não foi dito, ponderando que os silêncios também produzem sentidos, e o que não foi dito também está repleto de subjetividades e permeado pelas ideologias que lhes dão direcionamentos (ORLANDI, 2001). E, uma vez analisado o objeto, essa ação não se esgota em uma descrição, pois mesmo que o dispositivo seja diferente nas diferentes tomadas que fazemos do *corpus*, o objeto permanece sujeito a novas e novas abordagens (Idem, 2001).

Nesse entendimento, segundo Coregnato e Mutti (2006), a AD entende que não irá descobrir nada novo, mas fará novas interpretações e novas releituras e o sentido, ou a significação, serão ampliados de acordo com o repertório do sujeito destinatário. Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Para compreender, então, a materialidade que se expressa nos discursos contidos nas imagens, alguns passos se fazem necessários para definir e determinar o caminho da análise. A distinção de tais passos é apresentada a seguir para que

fique claro ao leitor a forma como, a partir das duas abordagens metodológicas, percorri o caminho da análise.

- Levantamento das imagens (pinturas), presentes nos livros selecionados, especificamente do período da Colonização e da Regência, bem como dos textos verbais referentes ao assunto;
- Levantamento da biografia e contexto dos autores que produziram as respectivas imagens;
- Leitura pré-iconográfica e iconográfica das imagens;
- Definição dos discursos a partir da leitura iconológica e da AD, buscando evidenciar e interpretar as ideologias presentes nessas imagens e como se dá a representação do negro enquanto sujeito social, individual e de sua cultura.

Baseado nos objetivos definidos nessa pesquisa, a necessidade de delimitar os discursos se tornou importante, tendo em vista que são inúmeras as ideologias que permeiam uma sociedade e que podem estar impressas em uma imagem. Tendo como alvo as ideologias expressas em conceitos que desigualam e discriminam, apoiadas em preceitos raciais, demarco aqui, então, as concepções ideológicas a serem analisadas.

### **1.4.3 As categorias de análise**

Para delimitar a investigação, quatro categorias básicas foram estabelecidas, que ajudaram a demarcar as concepções presentes nas imagens selecionadas. Essas categorias estão intimamente ligadas e são aqui destrinchadas para uma melhor compreensão. São elas:

#### **1.4.3.1 Racismo**

Para melhor compreensão dessa categoria, é necessário entender os preceitos históricos que norteiam seu surgimento.

Segundo Andreas Hofbauer (2003) e Lilia Moritz Schwarcz (1993), a partir do século XIX, o conceito de raça passou a ser usado tomando as características físico-biológicas como determinantes de todas as diferenças individuais e sociais, de modo que as heranças físicas passaram ser entendidas como características permanentes. Tal concepção de raça biologizada serviu para a implantação de leis

segregadoras e de princípios de superioridade como aconteceu em países como os EUA, a África do Sul e a Alemanha.

Com a divulgação da Teoria da Evolução de Charles Darwin (1859), que trazia conceitos como seleção natural, evolução, competição e hereditariedade, seus princípios foram distorcidos de modo a servir de sustentação para o imperialismo europeu, que a tomou como justificativa para a dominação e conquista, tomando para si a prerrogativa do domínio frente à inferioridade das raças menos aptas e subalternas, o que veio a justificar o colonialismo, a escravidão e o genocídio.

Nesse aspecto, segundo Schwarcz (1993), questões como a mistura de raças, ou a mestiçagem, deveriam ser evitadas na intenção de preservar as raças puras e impedir a “degeneração social”. Dessa forma, “as diferenças observadas na humanidade seriam, portanto, definitivas e irreparáveis, transformando-se a igualdade em um problema ilusório” (Idem p. 62). Assim, “naturalizar as diferenças, significou o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais” (Idem, p. 65).

Essa concepção norteou as ações dos dominadores e, no Brasil, que foi uma nação constituída desde o início a partir da miscigenação, pensava-se a viabilidade de uma nação mestiça, porém o modelo racial servia para explicar as diferenças e as hierarquias. No entanto, segundo Hofbauer (2003), como tal situação colocava em xeque a viabilidade do projeto de modernização do país perante a Europa e os EUA, que condenavam a miscigenação, uma nova forma de lidar com a situação tomou lugar, uma ideologia genuinamente brasileira, como forma de adaptação das teorias raciais à situação brasileira: a ideia do branqueamento. Essa teoria serviu à elite política e econômica do país e foi um elemento fundamental para justificar a política imigracionista e a marginalização dos negros nas sociedades urbanas.

Esses fatos trouxeram características distintas ao racismo brasileiro, associado a um ideário moral-religioso, herança da colonização das Américas, cuja visão sobre o negro perpassava por representações do simbolismo do mal e moralmente condenável. Dessa forma, “a fusão ideológica entre “escravidão”, “cor negra” e “imoralidade” de um lado e a fusão entre “cor branca”, “ideal moral religioso” e “status de liberdade” de outro lado, fez parte de um discurso de dominação que foi inventado pelas classes dominantes” (Idem, p. 62).

As consequências da perversidade dessa ideologia perduram até os dias de hoje trazendo em si um “potencial de resistência contra qualquer tentativa de

essencializar os limites de cor e/ou raça” e “propondo negociações contextuais das fronteiras e das identidades” (Idem, p. 64).

Nesse aspecto, essa ideologia proporciona o fundamento sobre o qual muitos outros discursos, concepções e valores se fundamentam, dando continuidade ao processo de exclusão e inclusão no seio da sociedade e nas suas estruturas e, assim, o racismo se torna o fenômeno e também o discurso sobre o qual repousam o processo da desigualdade. Segundo Antonio Guimarães (2004, p.17), “racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual”.

Essa categoria se torna a base mais importante de análise levando em consideração que o seu entendimento dá a noção para a compreensão das demais, como expressa Guimarães,

[...] o preconceito e a discriminação se pressupõem ou se referem à ideia de “raça” de maneira central. Nestes, as demais diferenças são imagens figuradas. São casos em que a hierarquia social não poderia manter um padrão discriminatório, sem as diferenças raciais. Apenas aí podemos falar de racismo, ou racismos, de um modo mais preciso (Idem, p. 36).

Sendo a base para a hierarquização em que os indivíduos são vistos e julgados, o racismo, embora não reconhecido abertamente e mascarado pelos discursos de igualdade, fornece as razões e apoios para que o preconceito, a discriminação e os estereótipos continuem existindo no seio da sociedade.

#### **1.4.3.2 Discriminação**

Como uma das mais cruéis formas de manifestação das perversidades da sociedade desigualitária, a discriminação se caracteriza enquanto forma de tratamento excludente dispensado a uma pessoa, ou a um grupo de pessoas, e se concretiza quando práticas isolam, separam, depreciam, humilham ou mesmo produzem indiferença e afetam uma variedade de aspectos em sua vida, incluindo seus direitos fundamentais. Para Guimarães, a discriminação racial consiste “no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdade raciais” (2004, p. 18).

Vemos aqui a raça sendo tomada como parâmetro para desigualar os indivíduos, distinguindo-os enquanto merecedores de respeito, consideração e valorização ou, pelo contrário, privando-os de toda e qualquer manifestação desses direitos. No entanto, falando de discriminação, outros enfoques também entram em pauta, tais como gênero, classe social, etnia, nacionalidade, religião, opção sexual. São diversos os elementos que fazem com que os homens distingam seu semelhante e o excluam das relações.

Tal comportamento produziu situações extremamente nocivas aos sujeitos e aos grupos sociais específicos, como foi o caso não somente dos negros, mas também dos judeus e de tantos outros que sofreram e sofrem por causa de conceitos que os desqualificam enquanto seres humanos e cidadãos.

Dessa forma, devido à discriminação, indivíduos são comumente alvos de tratamentos não igualitários e concebidos como não merecedores de direitos universais e humanitários dispensados pelas instâncias dominantes da sociedade, o que acarreta prejuízos gerais. Nessa análise, Guimarães diz que,

[...] uma das facetas da malignidade do comportamento discriminatório é o fato de ser danoso para a sociedade, acarretando uma potencial perda de eficiência, que ocorre necessariamente quando os benefícios e as punições não são distribuídos por uma sociedade a seus membros de acordo com as suas produtividades individuais. Dessa forma, a discriminação é um comportamento que além de humanamente cruel, é também socialmente daninho e irracional. (Idem, p. 12).

Nesse sentido, por meio de uma diferenciação injustificável e arbitrária, tomando como base julgamentos que desqualificam os sujeitos perante a sociedade e reduzindo suas chances de desenvolvimento no meio social em que estão inseridos, tal concepção revela a base cruel da desigualdade que desnivela os indivíduos, os grupos e as populações.

#### **1.4.3.3 Preconceito**

Guimarães define o preconceito como uma “crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseado na ideia de raça” (2004, p. 18). Para esse autor, enquanto a discriminação envolve um tratamento desigual, o preconceito expressa verbalmente e pode ser considerado conduta ofensiva e desonrosa à integridade do indivíduo.

O preconceito racial tem suas raízes históricas firmadas nas crenças das teorias raciais que estigmatizaram indivíduos, relegando-lhes à categoria de raça insuficiente e atribuindo-lhes a condição da inferioridade. A intenção é de incutir em toda a sociedade a noção da indesejabilidade de certas características raciais, assumindo os traços do antagonismo e do ódio entre os grupos.

Essa concepção compromete o raciocínio e o julgamento idôneo dos indivíduos que passam a reproduzir pensamentos e ações, cujas características negativas maltratam psicológica, moral e até fisicamente os indivíduos considerados diferentes, vitimizand-os e ao mesmo tempo revelando e ratificando, então, o caráter segregacionista e racista de tal ideologia.

Apesar da predominância do preconceito racial, principalmente no Brasil, José Leon Crochik (2006, p. 14), diz que “não se pode estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis [...]”. Nesse entendimento, semelhante à configuração da discriminação, essa maneira de pensar se estende também a outros campos. Trata-se também de uma pré-concepção de juízo acerca de pessoas, crenças, classe social, línguas, culturas, gênero, sexo, sentimentos, lugares, comportamentos, que levam pessoas a julgarem e condenarem, sem verdadeiro conhecimento de causa, tais elementos.

Para esse autor, o preconceito não é inato, mas é resultado dos processos de socialização. Sendo assim, na transmissão da cultura para as novas gerações também são transmitidas ideias que devem ser apropriadas e assumidas sem que se possa pensar na sua racionalidade e nas consequências da adesão ou não às mesmas. Essa visão acerca dos indivíduos é um dos mecanismos mais perigosos e violentos existentes no convívio social, a face do preconceito é uma das raízes do ódio expresso entre os homens.

#### **1.4.3.4 Estereótipos**

Crochik (2006, p. 21) diz que “o estereótipo não se confunde com o preconceito, mas é um de seus elementos”. Intimamente ligado ao preconceito, funciona como um “carimbo que define antecipadamente quem são e como são as pessoas, alimentando os preconceitos” (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 95).

Quando analisado na linha racista, o mesmo se expressa como:

[...] generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativa) a algumas características de um grupo, reduzindo-os a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de características subjetivas para um determinado grupo, no caso dos estereótipos negativos, impondo-lhes o lugar de inferior, lugar de incapaz (Idem, p. 95).

Nesse entendimento, o estereótipo se configura então, como um mecanismo social que objetiva manter a situação social vigente, o *status quo* de determinados grupos sociais e, por meio da desqualificação dos sujeitos, organiza as estruturas sociais e estabelece os lugares que os indivíduos são “capacitados” a ocupar.

De acordo com Ana Célia da Silva,

Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupos de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse sob rejeição ou suspeita (2010, p. 21).

Na medida em que essas imagens são estigmatizadas, seguem alcançando as consciências dos indivíduos, que, sob sua influência, passam a rejeitar o outro, tomando-o como um ser marcado pelas características negativas que lhe são imputadas. Os sujeitos marcados pelo estereótipo, por sua vez, podem também internalizar tais estigmas, passando não somente a rejeitar seu próximo, que ele identifica como outro, mas também desenvolver uma autorrejeição que lhe impede um reconhecimento e apropriação de pertencimento ao seu grupo (SILVA, 2010).

Como um pensamento de extremo perigo social, o estereótipo é a categoria que fomenta outras. Na medida em que definem e constroem ideias negativas de pessoas e grupos, advindas da necessidade não somente de promover, mas também de justificar as agressões e conseqüentemente a dominação, os estereótipos geram os preconceitos definindo julgamento e juízo absolutos, independente de um real conhecimento do outro e de seu grupo (Idem, 2010).

Tais concepções são expressas nas relações sociais e nas estruturas constituídas hierarquicamente. Dentre estas, a educação se torna um lugar determinante de reprodução e os instrumentos construídos e direcionados a ela são utilizados como uma forma de reproduzir tais concepções, de maneira a formar uma sociedade que permita a continuação das estruturas estabelecidas.

## 1.5 Percalços no desenvolvimento/divulgação da pesquisa

Nessa perspectiva de busca por respostas e mudanças, no processo de desenvolvimento e divulgação da pesquisa, alguns percalços se apresentaram. Dentre eles dois foram dignos de respostas.

O primeiro percalço enfrentado acerca das representações ideológicas foi o olhar questionador e, às vezes, reprovador, de pesquisadores e militantes negros que se apropriam da identidade e da afirmação negra enquanto posicionamento político frente a uma sociedade preconceituosa, discriminadora e também oportunista. Diante desses posicionamentos, a conquista de lugares ganha novas configurações mediante as políticas compensatórias impostas por meio de direitos conquistados por militantes e estudiosos em todo o território brasileiro.

Algumas vezes enfrentei questionamentos, apontamentos e rejeições pelo fato de ter uma aparência marcada pela cor de pele branca, embora as características fenotípicas revelem que há raiz negra e marcante por traz da descendência.

A opção por tratar especificamente das representações ideológicas de cunho racista é advinda primeiramente do reconhecimento de minha raiz miscigenada. Filha de mãe branca, casada com pai negro, embora minha pele tenha pigmentação branca, as características da raça negra estão presentes e marcantes. Na minha caminhada sempre me deparei com questões raciais numa família em que o único lado “enegrecido” era o de minha mãe por ter se casado com um negro. Sempre percebi o preconceito e a rejeição, bem como a autorrejeição também da parte dos próprios parentes negros que não se reconheciam enquanto constituintes dessa raça e sempre se posicionavam alheios e de fora da questão, nunca admitindo ou se apropriando da identidade negra.

Outra opção ainda acentuou a escolha, uma nova condição, agora já no casamento: assim como minha mãe, fui a única dentre nove filhos a casar-me com uma pessoa negra e em todos esses anos tenho presenciado o preconceito que se impõe, em expressões como “ela casou com um negro de alma branca”. Mesmo que disfarçado de brincadeiras, o preconceito aparece como uma forma de destratar e desfazer do indivíduo que para a “sociedade branca” não é capacitado, por causa de sua cor, a assumir certas posições ou ter certos privilégios. São inúmeras as

situações em que presenciei e presencio tais concepções e posicionamentos, tanto no seio da família, quanto na sociedade.

Então me questiono, por que não tratar desse assunto se essa é uma questão que afeta toda a sociedade de uma maneira ou de outra? E por que uma pessoa com características brancas ainda precisa justificar o porquê da escolha de tal tema? Por que a naturalização da discriminação imposta pelas ideologias dominantes ainda consegue prejudicar a naturalização da diversidade de pesquisadores e pessoas que se interessam e envolvem com o tema?

É preciso entender que todos somos influenciados e atingidos pelos conceitos ideológicos do racismo, do preconceito e da discriminação de uma forma ou de outra; e que os efeitos nos indivíduos e grupos afetados por essas práticas ainda se desdobram nas marcas da desigualdade racial.

Mas entendo também que esse enfrentamento precisa adentrar em todos os ambientes e lugares sociais; precisa trazer inquietações a todos os indivíduos e cidadãos, e meu posicionamento enquanto filha, futura mãe, pesquisadora, educadora e acima de tudo cidadã é contribuir para mudar essas construções históricas. Preconizo a responsabilidade social que combata as raízes da desigualdade e que denuncie as distâncias sociais que a naturalizam, justificam e legitimam (GUIMARÃES, 2004), por uma sociedade livre, democrática e igualitária para nós e para nossos filhos.

Acredito que o campo educacional é um dos lugares mais fortes de resistência. E os instrumentos utilizados na ação pedagógica precisam ser concebidos como resultado de processos sociais influenciados por visões de mundo, que distinguem e discriminam os homens, e por projetos de uma sociedade desigual.

O segundo percalço foi o questionamento levantado em algumas divulgações em eventos científicos acerca de “mais uma pesquisa acadêmica sobre o livro didático e as representações contidas no mesmo”. Ao pensar sobre isso, poderíamos chegar à conclusão de que esse assunto está exaustivamente tratado em estudos a partir de alguns anos, que novas abordagens devem ser realizadas e que mudanças de foco precisam acontecer.

No entanto, se levarmos em consideração que concepções ideológicas que justificam e perpetuam a escravidão, o preconceito e a discriminação, se deram desde os tempos da colonização de nosso país, que há poucas décadas que estudos que passaram a ser realizados na intenção de resistir e desconstruir tais

conceitos, e que ainda não há mudanças verdadeiramente estruturais, vemos a necessidade de continuar tratando e debatendo até que se consiga a efetiva desconstrução desses conceitos.

Nesse contexto, questiono: aconteceram mudanças? Sim, sabemos que mudanças ocorreram e/ou foram impostas para uma sociedade que resiste a elas. No entanto, o que efetivamente mudou ao falar em raiz da desigualdade? Essa resposta ainda não será decisiva e satisfatória, observando a sociedade e as relações sociais ainda existentes.

Nessa reflexão proponho, por meio de uma abordagem interdisciplinar, focar mais uma vez o assunto, com ênfase na Educação, agora com uma visão que perpassa pelo crivo de estudos realizados no campo do Desenho, que nos estruturam e nos alicerçam no conhecimento sobre o que dizem as imagens. Isso se torna um diferencial nesta pesquisa, que, aliado à análise de livros recentemente indicados pelo PNLD dão uma visão da necessidade de se continuar pesquisando, mostrando as ideologias ainda presentes e apontando novas maneiras de se trabalhar os conteúdos no livro didático.

## **1.6 A necessidade de compreensão do cenário das pesquisas**

Devido a esses questionamentos que se levantaram nas diversas divulgações sobre a exaustão no tratamento do assunto, senti a necessidade de buscar os referenciais teóricos da área. Acerca do assunto relações étnico-raciais muitas pesquisas foram e estão sendo realizadas, mas o que me interessava eram os estudos das representações nas imagens a partir de uma visão interdisciplinar, diferencial desta pesquisa. O Estado da Arte se torna relevante, uma vez que o assunto tem sido discutido em nosso país desde a década de 1980 (ALMEIDA, 2013), o que nos dá uma dimensão do que está sendo produzido e da natureza das pesquisas realizadas.

Para fazer o levantamento do Estado da Arte foi realizada uma pesquisa a partir do banco de teses do sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o filtro: imagens do negro no livro didático; área de Educação e de História; em dissertações de Mestrado; a partir do ano de 2000 até os dias de hoje, pois nesse período passou a haver mais divulgação dos debates e

discussões sobre o assunto, que se notabilizaram devido a maior exposição do tema nas mídias.

Foram encontrados nove trabalhos que abordam o assunto imagem e representações do negro no livro didático. Em 2004, três dissertações foram produzidas. A primeira foi desenvolvida por Joelza Ester Domingues Rodrigues, (Pontifícia Universidade Católica - SP), com o título: *Memória fora de foco: a fotografia no livro didático de História do Brasil*. Sua dissertação investiga as representações do passado nacional e da sociedade brasileira expressas pelas fotografias dos livros didáticos de História do Brasil editados entre 1984 e 2001. A autora versa sobre o papel do livro didático na construção do pensamento analítico e na formação do imaginário, reforçado pelo uso de fotografias nos textos como prova do documento escrito, que transforma em imagem panorâmica o passado nacional, originalmente um fragmento da realidade. As análises foram desenvolvidas com base nos fundamentos da História Cultural e trabalhos sobre a fotografia como documento histórico e concluem que as representações da sociedade no conteúdo iconográfico da produção didática mais recente continuavam expressando e reproduzindo estereótipos e valores que deveriam estar superados no ensino de História.

A dissertação *A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio*, de José Luiz Oliveira de Paula, (Universidade Severino Sombra), tem como objetivo revelar o enfoque historiográfico predominante em livros e apostilas de História do Ensino Médio no que se refere à temática escravista. O autor enquadra os conteúdos quanto à vertente histórica neles preponderante, bem como os efeitos políticos produzidos por seus discursos nos receptores finais, os alunos. O autor conclui que os livros se mostram defasados frente aos estudos desenvolvidos no país acerca do escravismo e que ainda estão presos à historiografia dos anos 1960 a 1970. Por isso, os discursos que esses livros reproduzem estão superados no que diz respeito ao escravismo e à figura do negro escravo, o que sugere posturas e comportamentos inadequados à construção de um país de inclusão social e racial.

Ainda em 2004, foi produzida a dissertação com o título: *O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*, de Cândida Soares da Costa (Universidade Federal do Mato Grosso), que tem como objetivo verificar a percepção de professores e alunos sobre as situações de discriminação racial contidas nos livros didáticos. Esse estudo parte da análise das

representações sobre o negro nos livros didáticos e depois coteja-a, através de entrevistas, com a percepção formada por alunos e professores acerca dessas representações. A autora detecta uma percepção diferenciada entre professores e alunos, aqueles negaram as situações discriminatórias nos livros e estes, não somente perceberam o teor preconceituoso das imagens, mas também reproduziam esses discursos nas relações com os outros, o que se configurou uma problemática no que se refere à implementação de efetivas ações de combate à discriminação no processo educativo.

No ano de 2005, João Bernardo da Silva Filho (Universidade Federal de Minas Gerais) produziu o estudo intitulado: *Representações sobre os negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de História*. Com o objetivo de analisar o discurso verbal e iconográfico sobre os negros no livro didático de História, a pesquisa buscou referencial teórico que trata de representações, poder e imaginário na intenção de responder ao questionamento sobre a história que se constrói nos livros didáticos sobre a presença e importância dos negros na conformação da história nacional. O autor conclui que a reconstrução dos fatos pelo discurso verbal e iconográfico expressa a representação de interesses concretos e imaginários.

Dois das dissertações localizadas foram produzidas no ano de 2006. A pesquisa: *A imagem da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades*, de Warley da Costa (Universidade Federal do Rio de Janeiro), investiga de que forma as imagens da escravidão reproduzidas em livros didáticos de História utilizados na sexta série do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro influenciaram a construção das representações e identidades sobre o negro no Brasil. O autor selecionou quatro livros didáticos e entrevistou ex-alunos da rede municipal que os utilizaram na década de 1990. Segundo o autor, os livros mostram as imagens da escravidão por meio de obras de pintores europeus, retratando a vida dos nativos e reproduzindo cenas dramáticas de castigos corporais e torturas, mas raramente foram selecionadas para ilustrar os livros didáticos imagens retratando a cultura e as relações afetivas e familiares. Utilizando estudos de autores como Stuart Hall, Roger Chartier, Peter Burke e Michael Polack, o autor analisa até que ponto o processo cognitivo de apreensão do conhecimento, tendo como referência as imagens da

escravidão pode reforçar a reprodução de estereótipos em relação ao negro e influenciar a formação da identidade dos alunos.

O outro trabalho encontrado desse ano foi *As imagens dos negros em livros didáticos de História*, de Andrea Aparecida M. C. de Carvalho (Universidade Federal de Santa Catarina), que trata das imagens apresentadas sobre o negro nos livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, adotados em escolas de Florianópolis, entre os anos de 1996 e 2004. Como justificativa a autora apresenta a Lei municipal nº4446/94, que institui a inclusão do conteúdo História Afro-brasileira nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e também nos livros de História. A autora busca compreender como foram abordadas a participação e a contribuição cultural e religiosa da população negra na História do Brasil através das imagens inseridas nos livros didáticos, chamando a atenção para a construção dos discursos sobre o negro, nos diferentes momentos e contextos da sociedade brasileira e como tais imagens refletem a maneira de olhar o negro nos livros estudados. Ao mesmo tempo, busca estabelecer a existência, ou não, de relação entre a lei, a nova proposta curricular daquele município e os livros didáticos pesquisados.

No ano de 2012, três dissertações que versam sobre o tema foram encontradas. O trabalho *Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático de arte do Paraná*, de Marcolino Gomes de Oliveira Neto (Universidade Federal do Paraná), procura analisar as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica e o livro didático de Arte para o Ensino Médio na intenção de identificar estratégias de hierarquização entre brancos e negros nessas publicações. O autor trata o silêncio como uma das formas de operação da ideologia que mantém e reproduz relações de dominação. Utilizando o método da Hermenêutica da Profundidade as análises mostraram que as referências à população negra, tanto africana quanto brasileira, são poucas e superficiais e que as poucas imagens que os materiais analisados traziam acerca de negros e negras cooperavam para ratificar visões estereotipadas e racistas, estabelecendo espaços específicos para as populações negra e branca na sociedade. O autor conclui que ainda opera no sistema educacional um pensamento racializado que hierarquiza a arte e a cultura, valorizando aquelas de origens europeias.

A dissertação *A representação dos (as) negros (as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de Quilombo Vale do Ribeira- SP*, de Ademar Dias de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica-SP), teve

como objetivo compreender como a Escola de Educação Infantil (EMEF), localizada na comunidade do Quilombo Poça, município de Eldorado, Vale do Ribeira- SP, aborda temas ligados à representação simbólica dos negros (as) no espaço escolar, nos livros didáticos e nas relações e ilustrações inter-raciais presentes na instituição. O trabalho de campo foi desenvolvido por meio de observações no cotidiano da comunidade, entrevistas com moradores, análise de conteúdos desenvolvidos na escola e discursos de professores e diretoria. Os resultados mostraram que o currículo não atende às demandas rurais e quilombolas e os conteúdos, imagens e representações utilizadas estão distantes de uma perspectiva crítica, histórica e atual. O autor conclui ratificando a necessidade de elaborar e implantar um currículo que contemple a realidade concreta daquele público.

Por fim, ainda no ano de 2012, Ralph Franco Mattos Russo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) desenvolveu a dissertação *Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implantação da Lei 10639/03*, que analisa os impactos gerados por esta lei sobre os livros didáticos de História e seus objetivos quanto à ressignificação do negro no âmbito da história do Brasil. O autor busca embasamento a partir de teóricos que auxiliam a entender a amplitude do conceito de imagem, buscando também mapear as atividades relacionadas à referida lei e os programas governamentais que fomentam a produção editorial didática no Brasil. Ressalta em suas conclusões a necessidade de novos estudos, mais amplos no que concerne ao campo de pesquisa e mais aprofundados no que se refere ao conceito de imagem e à questão da ressignificação do negro.

A partir do levantamento das pesquisas realizadas na categoria de dissertação, fica claro que, apesar das reivindicações, estudos e mobilizações do movimento negro e de pesquisadores, as concepções ideológicas permanecem presentes nos livros didáticos. É notória a diferenciação quanto ao tratamento e representação do negro em comparação com o personagem branco.

São mais numerosas as análises nos livros de História, embora haja pesquisa em livros de Artes e Língua Portuguesa. No entanto, no que se refere à interdisciplinaridade, poucas análises transitam na área do Desenho, ou das Artes, procedendo os pesquisadores à análise baseada em sua própria área de estudo. Já em relação à figura do negro, fica claro em todos os trabalhos que ainda há um procedimento recorrente de invisibilização nas representações sociais e que

concepções discriminatórias ainda estão presentes, evidenciadas no tratamento desigual dado aos personagens e a desvalorização do personagem negro e sua cultura.

De acordo com esse entendimento, na intenção de contribuir com as pesquisas e com a construção do conhecimento, o desenvolvimento deste estudo, abordando especificamente as imagens e as ideologias nelas impressas, tenciona ampliar e de alguma maneira colaborar com o avanço do debate.

\*\*\*\*\*

## CAPÍTULO II

*A representação é um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas do mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder (SILVA, 1995).*



---

## **ESTADO E SOCIEDADE: MEDIAÇÕES IDEOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO**

Este capítulo se inicia com uma análise acerca de algumas noções de ideologia, que, por ser particularidade de uma sociedade cultural, estabelece uma relação indissociável com a sociedade e o Estado, cujos reflexos se expressam no âmbito educacional e conseqüentemente na formação dos sujeitos.

A intenção não é esgotar esse assunto, visto que ele já é amplamente debatido e possui muitas vertentes para reflexões, mas refletir um pouco sobre as relações ideológicas, de forma que se possa compreender, dentro do contexto abordado, a importância dessa análise para a área educacional. Essa proposta se sustenta no pressuposto de que o objeto principal desta pesquisa, o livro didático, é reconhecido como um dos principais instrumentos portadores de ideologia no ambiente pedagógico.

A importância de se refletir sobre o assunto é confirmada pela recorrência de certas ideologias, que influenciaram as populações e que se expressam ainda nos dias atuais, como é o caso do racismo. Justificadoras da opressão que subordina determinados estratos sociais, algumas ideias preconceituosas e discriminatórias ainda hoje expressam conceitos nocivos para os sujeitos, contribuindo assim para a perpetuação de situações históricas de desigualdades há séculos existentes, principalmente na sociedade capitalista.

Para Ana Célia da Silva (2004), esses conceitos estão explícitos na educação e aparecem disfarçadamente expressos nos instrumentos utilizados que podem influenciar negativamente as construções sociais dos educandos, imaturos ainda na prática de desvendar intenções, tornando-se, para estes, referência, na medida em que são aceitos sem maiores análises e incorporados ao seu cotidiano. Por isso, considera-se importante discutir algumas concepções de ideologia, refletindo como a mesma se expressa nas relações e estruturas sociais, reproduzindo discursos de dominação a favor de camadas hegemônicas, a partir de instrumentos educativos como o livro didático.

## 2.1 Concepções de ideologia

Antes de abordar as relações sociais estabelecidas ideologicamente, algumas concepções acerca da noção de ideologia e suas várias configurações se mostram relevantes.

A origem da palavra ideologia vem do grego, *eidōs*, que significa ideia, e *logos*, raciocínio, estudo, palavra. Em termos mais genéricos, entende-se neste estudo que a ideologia se configura como todo sistema de ideias e normas que orienta a maneira de pensar e agir das pessoas. E dessa forma aponta para concepções características de um grupo em particular, e as ideias que conduzem a conduta e as práticas desse grupo.

Louis Althusser (1985) apresenta a ideologia como uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Nessa relação alguns homens assentam sua dominação e a exploração de determinados povos sobre uma representação falseada de mundo, construída por eles para subjugar os demais, sendo, portanto uma relação imaginária do mundo real desses indivíduos acerca das relações reais com as quais eles vivem. Althusser também argumenta que toda ideologia tem uma existência material na medida em que todo sujeito dotado de uma consciência, que crê nas ideias que a mesma lhe inspira, deve agir segundo elas, imprimindo-as em sua prática material.

Ao abordar a origem da ideologia, o autor diz que:

[...] a expressão: ideologia foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos e designava por objeto a teoria (genérica) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, ele lhe confere, desde suas Obras da Juventude, um sentido totalmente distinto. A ideologia é aí, um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Ciro Marcondes Filho (1985) também argumenta que essa palavra foi usada em um sentido mais político pela primeira vez por Karl Marx, que identificou a sociedade em dois grandes blocos opostos: a burguesia e o proletariado, cuja luta não acontecia somente através do confronto físico, mas principalmente em relação à divisão de ideias, valores, normas e aspirações, em que uma classe se opunha à outra em seus objetivos. Marcondes Filho define ideologia como:

[...] um conjunto de ideias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que possui uma certa lógica, uma certa coerência interna e que

orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável (Idem, p. 28).

Em sua trajetória histórica a ideologia serviu como instrumento de dominação daqueles que apesar, de serem em maior número, são menos favorecidos econômica, social e politicamente. Os discursos preconizados pelos que dominam, aproveitando-se de seu poder político, econômico e social, servem para impor sua forma de pensar, seus valores e concepções sobre os que se encontram em condição de subordinação, fazendo com que estes sejam aceitos e acatados por todos. Possuem, então, a intenção de mascarar realidades, legitimando práticas injustas com a argumentação de que toda situação social faz parte de um fenômeno natural.

A esse respeito, Marilena Chauí diz que,

[...] a ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. [...] consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo [...] a dominação de uma classe sobre a outra faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante, que se tornam ideias comuns a todos (1995, p. 86,94).

Tais ideias servem para disfarçar os processos e as injustiças de inúmeras maneiras, distorcendo aspectos do real e fazendo com que as pessoas não se atentem para a verdade que muitas vezes é dura e injusta. A imposição de ideias é, então, uma forma decisiva de garantir a dominação, e, por esse meio, as relações sociais passam a ser determinadas e baseadas nas motivações e intenções de uma parte da sociedade.

Do ponto de vista de Paulo Freire (1996), a ideologia tem a ver com a intenção de ocultar e/ou mascarar verdades e a linguagem é utilizada para torná-las opacas tornando os sujeitos “míopes”. Dessa forma, ele compara o poder exercido pela ideologia com as manhãs de nevoeiro, em que se sabe que existe algo em meio à penumbra, mas não se consegue discernir bem o que é. Nesse aspecto, essa miopia social dificulta uma percepção mais clara e nítida da sombra, o que conduz à aceitação irrefletida do que se vê e do que se ouve.

Devido a essa capacidade de mascarar verdades, os interesses e objetivos comuns às classes sociais tornam-se imperceptíveis e muitas ideias passam a ser codificadas de maneira que não possam ser compreendidas em sua inteireza. Dessa

maneira, a ideologia tem a ver com quem está falando e o que está falando, para quem, com que finalidade, o que está por detrás daquele discurso e quem está sendo beneficiado com ele.

Nesse aspecto, em sua reflexão sobre Linguagem e Ideologia, José Luiz Fiorin (1995) aborda dois níveis de realidade: um de essência, não visível, e um de aparência, fenomênico, e partindo desse entendimento explica que:

A partir do nível fenomênico da realidade, constrem-se as idéias dominantes numa dada formação social. Essas ideias são racionalizações que explicam e justificam a realidade. Na sociedade capitalista, a partir do nível aparente, constroem-se os conceitos de individualidade, de liberdade, como algo individual, etc. Aparecem as ideias de desigualdade entre os homens, uma vez que uns são mais inteligentes que os outros. Daí se deduz que as desigualdades sociais são naturais. Outras ideias pias, presas às formas fenomênicas da realidade, vão construindo-se: a riqueza é fruto do trabalho (só se omite que é fruto do trabalho dos outros); pobres e ricos vão sempre existir; a pobreza é uma benção, pois a riqueza só traz preocupações (FIORIN, 1995, p. 28).

Assim, a partir desses dois níveis, as concepções vão se estruturando e as ideias vão tomando forma e se impondo como consequência das relações desiguais estabelecidas no convívio social e por meio das diferenças entre os homens. Tais concepções formam um corpo de valores e princípios que passam a reger as relações sociais e “[...] a esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia” (Idem, p. 28).

Sobre isso, Maria Lúcia S. Braga (1980), também ao abordar o problema da ideologia na linguagem, afirma que, sendo um sistema de representações sociais, as ideologias estão repletas de elementos imaginários de mundo cuja função é a de adaptação à realidade, a fim de formar e conformar consciências, nesse aspecto,

O papel mais saliente da ideologia é de cristalizar as cisões da sociedade, fazendo-as passar por naturais. Desse modo, a ideologia não aclara, ou melhor, não diz a realidade, nem procura dizê-la, mascarando-a, homogeneizando os indivíduos aos clichês, slogans, termos abstratos, signos ocultos, que têm por função fazer passar por eternas condições sociais que são históricas e relativas (BRAGA, 1980, p. 51).

Os discursos ideológicos dominantes, dessa forma, não consideram o contexto empírico, a realidade estrutural de cada grupo social, mas camuflam a

desigualdade, dissimulam as realidades e contribuem para a perpetuação da estrutura social dualista existente. Nesse aspecto, segundo Fiorin (1995, p. 34) “[...] o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas”.

A esse respeito, Freire (1996, p. 132) também alerta sobre o perigo do discurso ideológico, asseverando que “[...] a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível, o discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”.

Ainda corroborando com essa afirmação, Ana Célia da Silva (2004, p. 42), diz que a ideologia:

[...] é também uma representação do real, mas um real necessariamente falseado, dado que é visão necessariamente orientada e tendenciosa, porque seu fim não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, oferece-lhes uma visão mistificada desse sistema. A ideologia é concreta porque representa a realidade, mas apresenta-a deformada, cristalizada. É concreta, mas apresenta uma concretude distorcida, que não corresponde a toda a realidade.

Dessa forma, através dessas representações da realidade, assegura-se a dominação, a coesão social e a alienação, pois uma verdade falseada garante a realidade da sujeição e assegura as condições de reprodução das relações de produção necessárias à sociedade do capital, legitimando os vínculos que regulam os papéis sociais dos indivíduos e levando-os, sem resistências, a ocupar o lugar que lhes é atribuído na sociedade e nas relações comerciais.

Em vista dos aspectos apresentados na compreensão da ideologia, é importante também entender que ela não é uma expressão somente de uma parte da sociedade, como também o conceito em si não se resume às concepções negativas, mas a ideologia se expressa como algo natural na vida de cada sujeito social.

### **2.1.1 A ideologia no contexto dos indivíduos**

Como mencionado acima, na intenção de compreender a ideologia em todas as suas formas, é importante o entendimento de que ela não é algo unilateral, ou seja, não é uma particularidade de um único lado da sociedade, ela está presente

em cada segmento embora o que ocorre é a predominância de uma ideologia específica que se impõe sobre as demais no contexto social.

Nesse aspecto, a ideologia é também a expressão da concepção que todo indivíduo possui, da forma como vivencia o contexto social e das relações que estabelece com o mundo. Contudo, tal visão do sujeito social é concebida a partir de uma orientação que se tem da realidade, no processo que cada indivíduo vivenciou de socialização, seja na família ou em outros ambientes institucionais ou não, nos quais foi educado.

Dessa maneira, de uma forma geral, cada ideia, cada concepção, cada valor, vem pautado numa constituição anterior, proveniente do contexto em que aconteceu a formação do sujeito. Acerca disso, Marcondes Filho ressalta que:

[...] quando pretendemos alguma coisa, quando defendemos uma ideia, um interesse, uma aspiração, uma vontade, um desejo, normalmente não sabemos, não temos consciência de que isso ocorre dentro de um esquema maior, de um plano, de um projeto maior, do qual somos apenas representantes - repetimos conceitos e vontades, que já existiam anteriormente (op. cit., p. 20).

Embora essa concepção tenha uma entonação um tanto determinista, não se deve pensá-la como regra, pois o sujeito pode modificar sua maneira de ver os fatos e pessoas quando passa por experiências diversas e se liberta de vínculos que o conduziam socialmente até certo ponto de sua vida. Isto mostra que, na grande maioria das vezes, com maior ou menor intensidade, cada sujeito fala e defende os pontos de vista que aprendeu durante a vida com as pessoas e grupos com os quais convive e, nesse aspecto, há uma reprodução de valores, ideias e princípios. Em concordância com essa afirmação, Braga (op. cit., p. 50) diz que a ideologia se expressa como um:

[...] sistema de representações imaginárias que os indivíduos fazem de suas reais condições de existência social, de modo que toda e qualquer prática existe através e sob uma ideologia. Só há ideologia através de sujeito e para sujeitos. Nessa medida, a ideologia se acha a tal ponto presente em todos os atos e gestos dos indivíduos que chega a ser indiscernível de sua experiência vivida.

Antonio Joaquim Severino (2006) também propõe a compreensão dessa prerrogativa ao refletir que a conduta do homem é determinada pelos padrões sociais e morais, e deixa claro que todo agir deriva de imposições socioculturais de alguns homens aos outros como determinadas normas de comportamento e ação. O autor faz, então, uma distinção entre ética e moral, explicando que ética é algo

universal enquanto a moral se restringe a particularidades dos grupos e dos indivíduos em função dos seus interesses imediatos. Tais valores são a base das ideologias e se impõem sobre os indivíduos prescrevendo a forma de pensar e agir dos componentes de cada grupo. Nessa reflexão,

[...] os valores pessoais não são apenas valores individuais; eles são simultaneamente valores sociais, pois a pessoa só é especificamente um ser humano quando sua existência realiza-se nos dois registros valorativos. Assim, a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a uma valoração individual de sujeito; é preciso referi-la igualmente ao índice do coletivo (Idem, p. 308).

Cada sujeito inserido em um contexto social, então, internaliza as ideias e determinações que o meio social lhe apresenta. Nesse sentido, não há posicionamentos neutros, e ninguém pode se colocar totalmente do lado de fora da ideologia, visto que o sujeito que fala posiciona-se de um determinado local, com uma determinada visão de mundo.

Althusser (op. cit., p. 124) também enfatiza essa realidade ao se referir às classes afirmando que cada uma delas “se reconhece a si mesma numa ideologia particular, e não arbitrária, aquela que está enraizada em sua prática estratégica, que é capaz de unificá-la e orientar sua luta de classe”.

Nesse aspecto, todos os posicionamentos são advindos de um lugar, de onde o sujeito se estrutura enquanto ser social, e nessa relação, cada classe, cada grupo se apropriará da visão que lhe é concernente, a que melhor se adequa à sua realidade, aos seus anseios e ideais de mundo, enquanto seres humanos sociáveis. Acerca disso Fiorin (1995, p. 29), diz que,

[...] podemos deduzir que há tantas visões de mundo numa dada formação social quantas forem as classes sociais. Há visões de mundo presas às formas fenomênicas da realidade e outras que ultrapassam indo até a essência. Nem toda ideologia é portanto, “falsa consciência”. Numa perspectiva histórica, há aquelas que são consciências invertidas da realidade e aquelas que não o são. [...] cada uma das visões de mundo apresenta-se num discurso próprio.

Apesar das considerações de que a ideologia não deve ser entendida num posicionamento maniqueísta, que antagoniza os indivíduos e dificulta a convivência, não se pode desconsiderar a sua prática em configurações específicas, que visam a manutenção do *status quo* dos estratos sociais hegemônicos através de mecanismos nem sempre sutis de persuasão. Ou seja, “embora haja numa formação

social tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante, é a ideologia da classe dominante (Idem, p. 31).

Contudo, a aceitação dessa ideologia dominante de que fala Fiorin não ocorre de forma tácita ou passiva. Segundo Althusser (1985), o conflito de interesses desdobra-se em reivindicações tensas que se opõem à organização social do trabalho e à má distribuição da economia, por exemplo, confrontando a ideologia hegemônica. Althusser considera que esse confronto interpela os indivíduos como sujeitos militantes, e resulta na crítica às relações estabelecidas, manifesta na prática pelo impulso a organizações de resistências à hegemonia atuante, através da organização de partidos e sindicatos, dentre outros.

Essa dinâmica, entretanto, nem sempre é de fácil compreensão e nem facilmente percebida por toda a sociedade, tendo em vista que as ideologias são na verdade discursos sociais de estruturas complexas, sempre apresentando “neutralidade” em suas justificativas e funcionamento, passando então a ser “concebidas como naturais e, portanto, independentes das ações dos homens” (FRIGOTTO, 1996, p. 28).

Ao se considerar a ideologia como prática que se irradia pela estrutura social como um todo, preponderante na conjuntura que envolve as questões estatais, educacionais e políticas, percebem-se as intenções de poder, a partir de um conjunto de discursos que naturalizam certas práticas e realidades, falsificando-as e dissimulando-as para preservar interesses. Esses discursos legitimam a injustiça e a desigualdade, eliminando aspectos que são indesejáveis e preservando outros julgados inevitáveis.

Nessa compreensão, o entendimento da ideologia fica mais claro quando se percebe a relação estabelecida entre sociedade e Estado, o que é discutido a seguir.

## **2.2 A relação ideologia, sociedade e Estado**

As relações de poder, em todas as sociedades, sempre foram determinadas pelo antagonismo entre aqueles que detêm hegemonia política, econômica e social e os que são sujeitos a estes. Nas sociedades primitivas, os indivíduos que se destacavam pela sua força e inteligência, em momentos de combate e de busca pela sobrevivência, estabeleciam o domínio e a liderança sobre os demais. Nesse

contexto, se constata as primeiras relações desiguais entre os indivíduos na sociedade.

Com a evolução das sociedades, essas relações também foram ganhando configurações diferenciadas que se estabeleciam de acordo com cada contexto cultural, e a complexidade das desigualdades foi tornando-se cada vez mais acentuada na medida em que as transformações sociais foram ganhando espaço.

Na sociedade ocidental, o modelo romano de dominação perpassou as estruturas posteriores de senhorio e vassalagem, monarquia e plebe. Com a consolidação do capitalismo e a expansão do industrialismo, as relações passaram a se estabelecer pelos valores comerciais que agora se configuram nos polos antagônicos burguesia e proletariado, patrão e empregado. Ou seja, ficou ainda mais explícito o delineamento entre os que detêm os meios de produção, e conseqüentemente a acumulação de riquezas, e os que detêm a força de trabalho sem o poder de acúmulo.

Essa não foi uma transformação estrutural legítima, no que concerne às relações sociais, pois não deixou de ser constituída por relações de submissão e dominação, como nas antigas estruturas, e nem de longe representou uma expressão de sociedade livre e democrática.

Segundo Gaudêncio Frigotto,

A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes (1996, p. 26).

Nessa relação, o domínio se impõe através da própria desigualdade entre as classes, que serve para estabelecer o poderio das forças dominantes, resultando na separação cada vez mais acentuada das classes sociais que fragmentam os indivíduos em grupos mais ou menos demarcados em postos antagônicos na divisão social do trabalho e conseqüentemente da acumulação das riquezas. Para Clarice Nunes esse dualismo existente na sociedade “servia e serve, entre outras coisas para justificar e manter na história do Ocidente determinadas hierarquias nas quais aqueles que supostamente trabalham apenas com as mãos ocupam quase sempre posições inferiores” (2007, p. 21).

Dessa forma, o trabalho e sua organização social, as relações com os meios de produção, os lucros e a obtenção da riqueza por meio desses elementos serão os fatores determinantes da configuração das classes na sociedade capitalista. Marilena Chauí afirma que a sociedade capitalista e a divisão social do trabalho são concebidas a partir da forma da propriedade e por meio da desigualdade social e, dessa maneira:

[...] a divisão social do trabalho alcança seu ápice: de um lado os proprietários privados do capital (portanto dos meios, condições e instrumentos da produção e da distribuição) que são também os proprietários do produto do trabalho, e, de outro lado, a massa dos assalariados ou dos trabalhadores despossuídos, que dispõem exclusivamente de sua força de trabalho, que vendem como mercadoria ao proprietário do capital (CHAUÍ, 1995, p. 62).

Essa configuração de sociedade classista se dá principalmente por meio da exploração em que a classe dos trabalhadores assalariados, que é a detentora das forças de trabalho, vende suas horas e esforços, para garantir sua sobrevivência. Essa apropriação pelos donos do capital acontece de forma indevida na medida em que, transformando o produto do trabalho em mera mercadoria, as horas trabalhadas não correspondem ao que o trabalhador recebe, excedendo em muito o que é pago a esse trabalhador e constituindo o acúmulo de riquezas aos senhores do capital. Essa divisão vai se diversificando, cada vez mais, na medida em que a organização do trabalho se dinamiza com o advento da industrialização e da tecnologia.

Para manter essa estrutura, a classe dominante necessita de algo que lhe garanta hegemonia não somente no aspecto econômico, mas também nas estruturas intelectuais. É preciso garantir uma submissão dos indivíduos de maneira que o *status quo* seja preservado e as relações se mantenham estabilizadas, para isso a ideologia se torna o instrumento do capital, de vital importância para a manutenção das estruturas. “Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (Idem, p. 21).

Dessa forma, segundo Althusser (1985, p. 80),

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores.

O poder de dominação da ideologia é de extrema importância nessa relação em que pela aprendizagem e pela inculcação os sujeitos se adequam às formas de organização e de manipulação que os fazem aceitar a sociedade em suas relações da maneira como as mesmas lhes são apresentadas.

No entanto, como já foi mencionado, isso não acontece passivamente, pois naturalmente o antagonismo entre as classes produz tensões e conflitos que refletem a oposição de interesses entre as mesmas. Nesse aspecto, as condições econômicas são determinantes no âmbito desses conflitos, na medida em que uma minoria se apropria de grande parte do que é produzido pela maioria dos trabalhadores. Dessa maneira, tais conflitos e tensões se expressam como uma forma de enfrentamento das condições impostas pelos interesses do capital.

Não obstante, a ideologia não é o único instrumento que serve aos interesses dos dominantes, garantindo sua dominação e a sujeição das demais classes. Segundo Chauí, são dois os instrumentos de dominação da classe opressora: a ideologia e o Estado. Para ela,

Através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo-se submeter às regras políticas. O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento das leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do Direito, o Estado aparece como legal, como “Estado de direito”. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado. Ora, se o Estado e o Direito fossem percebidos nessa sua realidade, isto é, como instrumentos para o exercício consentido da violência, evidentemente ambos não seriam respeitados e os dominados se revoltariam. A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom (CHAUÍ, op. cit., p. 90-91).

As leis e o Direito camuflam a forma de dominação estatal, como mecanismo impessoal fazendo com que o Estado apareça como um poder sem pertencimento. Uma realidade falseada em um interesse comum a todos, ou seja, as formas organizacionais, jurídicas e políticas são dispostas como se toda a sociedade partilhasse os mesmos interesses, as mesmas intenções de justiça social e de igualdade entre os homens. Sobre isso Chauí (Idem, p. 69) ainda argumenta: “O Estado aparece como a realização do interesse geral [...], mas, na realidade, ele é a

forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesse de toda a sociedade”.

A esse respeito, Severino, em uma análise da sociedade, do Estado e da educação brasileira afirma:

A experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta de direitos; ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, no qual as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação (2006, p. 317).

A personificação da dominação afeta a todos bem de perto e se acentua na medida em que a sociedade brasileira se adequa cada vez mais aos sistemas globalizados do capital mundial.

Segundo a reflexão de Althusser (1985) as formas de dominação na sociedade se ancoram nos chamados os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). O autor designa por esse nome “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Idem, p. 68), e faz uma distinção entre os Aparelhos Ideológico do Estado e o Aparelho do Estado, na concepção marxista.

Para ele a diferença entre os dois é que o Aparelho do Estado, que compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, dentre outros, constitui o controle repressivo, que funciona pela violência, pertence inteiramente ao domínio público e atua na junção entre violência e Ideologia. Já os Aparelhos Ideológicos do Estado remetem às instituições privadas, igrejas, partidos, escolas, sindicatos, famílias, dentre outras, que funcionam “principalmente por meio da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (Idem. p. 70).

Dessa forma, os Aparelhos Ideológicos do Estado são os instrumentos primordiais de reprodução e da manutenção da ordem existente, sobretudo das relações sociais de produção, por meio principalmente da ideologia. Cada aparelho desses, de acordo com sua forma de atuação e sua especificidade, transmite a ideologia que foi produzida e absorvida por eles, inculcando-a na mente dos sujeitos que estão em contato com os mesmos. A classe dominante, por sua vez, utiliza-se desses aparelhos para manter-se no poder, exercendo sua hegemonia na sociedade e sobre os indivíduos das demais classes.

Um dos aparelhos mais efetivos e importantes para essa dominação é a instituição escolar, que se encontra em situação privilegiada na sociedade capitalista, sobretudo pelo seu papel de formadora e mantenedora de valores cívicos que alcança por muitos anos grande parte da população.

### **2.3 Os reflexos da ideologia na estrutura educacional**

Os reflexos da relação entre ideologia, sociedade e Estado se expressam por meio da divisão desigual presente na sociedade e determina as relações existentes entre as classes. Essa divisão se impõe em todos os aspectos sociais e, principalmente, na educação, que se configura como importante instrumento de preservação da ordem estabelecida, na medida em que as forças hierárquicas estabelecem diferenciação entre a educação destinada à classe que deve governar e a oferecida à classe que deve ser governada.

Marcos Vinícius da Cunha (2007), comentando John Dewey, diz que a separação na educação remonta aos tempos da Grécia antiga, que fazia distinção entre a educação liberal, dos que não tinham necessidade de trabalhar para sobreviver, considerada superior, pois se direcionava aos que são equipados com a inteligência e destinados a uma vida de lazer e contemplação; e a educação profissional, destinada aos que deveriam garantir apenas a própria subsistência e possibilitar, através do trabalho servil, o bem estar dos primeiros.

Com a evolução dos séculos e apesar das grandes mudanças sociais, tais princípios perduraram, como expressa o autor “[...] embora a situação atual seja radicalmente diversa em teoria e, mais ainda, de fato, os fatores da antiga situação histórica persistem o bastante para manter a situação educacional e as acomodações que com frequência reduzem a eficácia das medidas em educação” (Idem, p. 45).

Nesse aspecto, mesmo apesar das transformações ocorridas, a partir das reestruturações produtivas e também com os efeitos da globalização, que afetaram todas as áreas, a distinção entre uma classe e outra, entre os indivíduos e suas ações sociais ainda é acentuada. Isso se reflete principalmente na educação, que na sociedade capitalista faz uma clara distinção entre a qualidade, a especificidade de cada uma, e a maneira com que são tratadas e planejadas as ações para a

formação dos sujeitos distintos capazes de atender e realizar as tarefas requeridas pelas necessidades do capital.

Toda essa estrutura é justificada e consegue a aceitação das massas por meio dos discursos ideológicos que, mascaradamente, justificam a situação de desigualdades como algo natural, necessário e indispensável para a continuação de uma sociedade bem estruturada e harmoniosa para todos os que dela fazem parte.

A ideologia dominante está imbricada na formação popular com vistas a educar para a submissão, para a adequação ao sistema, para o trabalho, subordinando a “função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 1996, p. 26). Nesse aspecto, uma educação controlada e predeterminada é condição *sine qua non* para a reprodução das diferenças das classes, e uma distribuição desigual de conhecimento, essencial para a manutenção da hegemonia dominante.

Assim, percebe-se o dualismo na educação, ainda, e talvez muito mais distinto, quando se constata a educação direcionada à classe trabalhadora, técnica, direcionada para o mercado, e a educação que preza pela intelectualidade para os que governam. Nesse aspecto, “[...] o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dominantes” (Idem, p. 34).

Trata-se de uma forma de controle e manipulação em que o que prevalece são as ideias daqueles que regem as forças de poder dentro da sociedade, de maneira a “[...] acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes” (FREIRE, 2011, p. 26). Como a educação é o principal aparelho manipulador de que dispõe o Estado, os instrumentos de que se utiliza para alcançar objetivos ideológicos serão também predeterminados de forma a corresponder ao que se deseja alcançar.

Desse modo, na sociedade capitalista, a educação torna-se o principal instrumento para a propagação de ideias e continuação da estrutura que se impõe, garantindo os instrumentos necessários, a exemplo do livro didático, para a reprodução de valores e de concepções. Desde que educar é entendido como produção e transmissão de conhecimentos e ideias para formar hábitos e atitudes, o ato educativo pode, então, contribuir decisivamente para conservar ou transformar a realidade.

É a educação que tem um papel principal de garantir e preservar as situações nesse modelo de sociedade, pois:

[...] a educação burguesa que domina tem o papel de conservar a realidade para garantir sua dominação. A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia da produção, o que garante maior controle pela classe dominante (FARIA, 2002, p. 12).

A educação, assim, é a responsável por imprimir nas consciências as ideias, os valores e as formas de estrutura que se quer estabelecer e manter na sociedade. Por meio dela os indivíduos passam a ser disciplinados e enquadrados no sistema social, de forma que os grupos sejam direcionados aos caminhos pré-estabelecidos para os mesmos. Assim vão se configurando as estruturas hierárquicas que definem os que predominam e os que devem obedecer e se submeter aos poderes ideológicos. O principal legado desse sistema é a perpetuação de desigualdades históricas, que não transforma nem beneficia de forma indiscriminada, mas seletivamente, contribuindo para que a realidade construída por poucos seja constante e intocável.

As instituições educacionais, nesse contexto, servem como instrumento de propagação de ideias, valores e concepções daqueles que regem as forças dentro da sociedade, por um lado. Por outro, a desvalorização cultural, social e individual das massas populares se consolida nessas instituições como forma de perpetuação da dominação que prega um desenvolvimento social, no entanto, mascarado sob a forma da desigualdade.

Nesse pressuposto, segundo Althusser, todos os aparelhos ideológicos concorrem para o mesmo fim, no entanto, dentre eles, a escola é o que possui uma estrutura mais engendrada, dispondo de uma quantidade muito grande de tempo de influência sobre os sujeitos, o que é determinante na sociedade capitalista. Para o autor:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho do Estado familiar e o aparelho do Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...], ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro [...]. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para

os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma outra parte chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são leigos convictos). Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado [...]; papel de agente da exploração [...], de agentes de repressão [...], ou de profissionais da ideologia [...] (op. cit., p. 79).

A educação é, então, a responsável por imprimir nas consciências as ideias, os valores e as formas de estrutura que se quer estabelecer e manter na sociedade, por meio dela os indivíduos, desde a mais tenra infância, passam a ser disciplinados e enquadrados no sistema social, de forma que os grupos sejam direcionados às funções pré-estabelecidas no mecanismo econômico.

Assim vão se configurando as estruturas hierárquicas que definem os que predominam e os que devem obedecer e se submeter aos poderes ideológicos. Dessa forma, “[...] cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado [...], papel de agente da exploração [...], de agentes de repressão [...], ou de profissionais da ideologia [...]” (Idem, p. 79). Ou seja, a escola, nesse aspecto, personifica a ideologia social dominante contribuindo para colocar cada “peça” em seus devidos lugares e conformá-las na estrutura previamente determinada.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, que comporta intrinsecamente a intencionalidade das estruturas existentes em seus conteúdos específicos, inclinando os indivíduos da classe trabalhadora à submissão e à obediência enquanto os da classe dominante aprendem a comandar e controlar. Além disso, mecanismos seletivos contribuem para que as crianças da classe trabalhadora não cheguem aos níveis onde se aprendem os conhecimentos e habilidades direcionados à classe hegemônica.

Nesse aspecto, segundo Bárbara Freitag (1986, p. 34,35),

[...] a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente [...] levando os indivíduos a aceitarem sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumento necessário para a exploração da classe dominada. [...] atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse

da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita de violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção.

A escola enquanto aparelho ideológico contribui para a reprodução do sistema capitalista ao transmitir, através dos conteúdos escolares, as crenças, os valores e as concepções que fazem os indivíduos verem as relações sociais e as estruturas determinadas como boas, desejáveis e necessárias para que tudo permaneça em perfeita harmonia social. A reprodução da ideologia, então, se torna condição importante para que essa estrutura seja sustentada e perpetuada.

Por todo esse contexto apresentado, tendo em vista que as concepções concorrem para a naturalização cada vez maior da situação econômica, política e social existente, torna-se responsabilidade da educação a busca de um compromisso social renovado, um compromisso ético-político que tenha como meta um olhar e uma prática voltada à sociedade de uma forma mais igualitária, objetivando romper com as relações arbitrárias, abusivas e justificadoras da ideologia dominante sobre os sujeitos.

Nesse aspecto cabe à ela,

[...] no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extinguir do tecido desta todos os focos de alienação (SEVERINO, 2006, p. 310).

Da mesma forma que através da educação as estruturas se preservam, é também através dela que a possibilidade de uma transformação social se mostra real, na medida em que haja um compromisso conjunto com a transformação da realidade por meio de uma maior participação e envolvimento político que se volte contra a reprodução das relações de exploração que maltratam e dividem a sociedade.

Essa reação educativa não é algo que facilmente se instaura, pois é uma força indo contra a corrente fortemente estabelecida do poder, mas isso não anula um agir educacional crítico, reflexivo e comprometido. Sobre isso Severino analisa,

A força do poder de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago. Mas a possibilidade de interferência da ideologia não invalida e nem inviabiliza a escola. O simples fato do poder ideologizador da educação testemunha igualmente o valor da subjetividade, seu poder

de doação de significados. O que cabe, no entanto, à escola, na sua autoconstituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa e investir na explicitação e na crítica desses compromissos ideológicos, etapas preliminares para que possa transformar seu projeto elemento que transforma a escola em lugar também de elaboração de um discurso contra-ideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e até mesmo de novas relações sociais. A educação pode se tornar uma força transformadora do social, atuando, portanto, contra-ideologicamente (op.cit., p. 313-314).

De acordo com esse pensamento, para que a educação realmente cumpra o seu papel, torna-se necessário uma renovação do compromisso contra a exploração, de maneira que o indivíduo seja levado a reconhecer criticamente a situação social histórica e se reconhecer enquanto sujeito atuante e determinante nesse processo. Na medida em que a educação se apropriar cada vez mais de seu papel de agência crítica e transformadora, as condições e situações poderão ser influenciadas e transformadas.

Com uma política de resistência e de luta contra as hegemonias, contra a ideologia que massifica e maltrata as populações, a educação e, conseqüentemente a escola, podem ser um grande diferencial na sociedade que historicamente desenhou a situação dos indivíduos, colocando-os em lado opostos e desiguais.

Nesse sentido, o conhecimento acerca das diversas ideologias e concepções de mundo, e a capacidade de discerni-las, deve vir de um modelo de educação distinto do que massifica; um modelo reflexivo, que entenda que todos possuem um ponto de vista social que deve ser respeitado e valorizado e que nenhum indivíduo ou grupo social tem o direito de desvalorizar, menosprezar e subverter o direito e liberdade de interpretação e entendimento de mundo.

No processo educativo, nenhum instrumento, principalmente levando em consideração sua importância para as ações pedagógicas, como é o caso dos livros didáticos, deve ser utilizado de forma parcial e arbitrária na intenção de que sirva somente a uma parte da sociedade, em detrimento daqueles que realmente contribuem com sua força de trabalho para que as estruturas sociais se mantenham em bom funcionamento.

Dentro dessa análise, a realidade brasileira passa a se configurar como um exemplo bem claro de controle ideológico que ainda hoje determina as ações,

principalmente na área educacional, por meio dos órgãos nacionais responsáveis pelas questões da educação.

Para dar continuidade a essa reflexão, o capítulo seguinte pretende analisar aspectos das imagens que corroboram a constatação de que as ideologias se infiltram em diversas áreas do saber. Dentre estas, as artes se configuram propícias para a transmissão de valores ideológicos. Dessa forma, surge a necessidade de um olhar interdisciplinar analítico que contribua para a construção do conhecimento e consiga desvelar esquemas de difusão ideológica inseridas sub-repticiamente nos livros didáticos.

\*\*\*\*\*

## CAPÍTULO III

*As diversas línguas servem para expressar nossa essência, definir os sentidos, são meios de mostrar o bem e o mal que residem no coração do homem.  
(Suelly S. Souza)*



---

## IMAGEM (DESENHO) E EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda alguns aspectos a respeito do conhecimento da Educação e do Desenho que ressaltam a importância do diálogo entre esses dois campos, cujos conhecimentos são de extrema significância para a construção de saberes e posturas que se reflitam no ensino e na formação de sujeitos mais conscientes e reflexivos.

Nesse sentido, pensar o Desenho, enquanto área de conhecimento e também ação cultural e artística leva a uma nova postura diante do saber em Desenho que conduz a uma prática para além da instrumentalidade da mão, desenvolvimento de habilidades do olho, da mente e da mera ilustração. Essa mudança no entendimento do Desenho o envolve em contexto de conhecimentos que emergem, também, do campo da análise da imagem, visando garantir a construção de um novo conhecimento, mais globalizante, que estenda e amplie os limites da disciplinaridade impostos pela escola.

Dessa forma, esse conhecimento articulado com a Educação, seus entendimentos e pressupostos, em uma postura interdisciplinar, contribuirá para perceber de forma mais abrangente, e mais crítica, as estruturas do sistema educacional, suas demandas e imposições. A metodologia interdisciplinar permite ainda analisar os instrumentos proporcionados, produzidos e oficializados por esse sistema enquanto método para guiar e permear o trabalho educativo.

A importância da análise interdisciplinar é reforçada pela dinâmica do conhecimento que se impõe aos indivíduos no decorrer dos séculos e que se acentua no século XXI, tornando-se crescente a necessidade de se promover a qualidade da educação brasileira na busca de um ensino que seja cada vez mais coerente, abrangente e que corresponda às necessidades de todos os indivíduos atuantes na sociedade.

A relação educação e sociedade é bastante complexa e envolve análises que perpassam pelos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, que são determinantes nas relações estruturais estabelecidas nas formas de organização,

produção e atuação dos indivíduos. São necessárias, então, novas formas de ver e problematizar o poder, as estruturas, as relações, as informações e as instituições.

Surge a necessidade de uma educação que busque a independência de pensamento dos indivíduos, que instigue e provoque uma maneira dinâmica de pensar e que traga a significância dos conteúdos aprendidos pelos sujeitos. Essa é, então, uma ação que prima pela libertação e “para libertar os indivíduos e fazê-los autônomos, é preciso situá-los como seres conscientes das coordenadas concretas nas quais vivem, [...] não se trata de viver o que outros viveram e pensaram, mas de ler com ele o tempo e o mundo atuais” (SACRISTÁN, 2000, p. 50).

Nesse aspecto, a importância do diálogo entre as áreas de conhecimento se torna crescente, na medida em que o seu desenvolvimento proporciona saberes cada vez mais relevantes para a formação dos indivíduos sociais. A superação do individualismo do conhecimento e a busca pela integração e troca faz com que saberes ainda mais significativos sejam produzidos, o que contribui para a formação integral dos sujeitos.

Essa reflexão embasará o desenvolvimento de análises posteriores no caminho para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

### **3.1 A educação e a construção do conhecimento**

No contexto social de hoje, é preciso que os indivíduos estejam preparados para lidar com os desafios que as relações determinam. Uma dinâmica cada vez mais complexa é estabelecida nos processos de desenvolvimento na sociedade, e tal complexidade exige a adaptação dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que a adequação ao processo depende em grande parte da compreensão de cada um ao se apropriar da realidade.

Diante da realidade desse dinamismo, a educação se configura como instrumento de extrema importância para o entendimento da complexidade das concepções e valores envolvidos e para que os sujeitos se posicionem frente às situações políticas, econômicas, sociais e as questões ideológicas que perpassam por todos esses âmbitos, tendo em vista que “os processos educativos em sociedades divididas em classes, como é o caso da sociedade capitalista na qual vivemos, podem ser ao mesmo tempo processos de humanização e alienação” (DUARTE, 2008, p. 33).

Nesse aspecto, o processo de ideologização atuante na sociedade, que se expressa a serviço das relações sociais capitalistas, precisa passar pelo crivo da análise educacional, que pode ou não ser colocada como um instrumento a favor da preservação de privilégios dos detentores do poder econômico e do cultural. Nesse sentido, a base fundamental para o domínio de todo esse processo é a experiência educacional que explore permanentemente todas as interfaces que a realidade apresenta.

A educação deve, então, garantir que os sujeitos não fiquem perdidos na complexidade, mas que sejam capazes de interagir e atuar em um processo de inclusão de todos os indivíduos, tendo o compromisso de propiciar a aquisição de saberes, competências e habilidades essenciais para a formação de sujeitos reflexivos, cidadãos atuantes e autônomos com vistas à preparação para responder as demandas dessa sociedade. É preciso, então, uma educação intercultural (IMBERNÓN, 2000) quanto aos conhecimentos e aos valores, que atue para corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades.

Tal educação que preza pela interculturalidade leva em consideração relações que envolvem a pluralidade em todos os seus aspectos, identificando-as como fundamentais no processo de democratização da sociedade. Seu compromisso deve ser o de construir projetos que visem à emancipação de todos os indivíduos, levando em consideração:

[...] a constituição de relações dialógicas como forma de valorizar os processos de socialização específicos de grupos e classes subalternizadas de acordo com suas manifestações em termos de linguagem, tradições e valores; e a priorização das estruturas políticas e histórico-sociais como fonte da aprendizagem (RODRIGUES, 2008. p. 6).

Essas relações dialógicas priorizam, acima de tudo, a aquisição de conhecimentos e habilidades que permitam uma leitura analítica do mundo e das estruturas a partir de um posicionamento reflexivo do sujeito, levando em consideração que cada um é parte integrante e determinante nessa estrutura e que desempenha nela um papel específico a depender de sua posição na sociedade.

Assim faz-se necessário refletir sobre o trabalho educativo em todos os seus aspectos e implicações, na medida em que este se configura como uma atividade intencionalmente dirigida para fins específicos, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo. Na opinião de Newton Duarte:

O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. [...] esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo um dos valores fundamentais da educação e do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho (DUARTE, 2008, p. 35, 37).

Tal ação requer um fundamento que se assente na apropriação e domínio da racionalidade, com a intenção de desnaturalizar os processos de dominação que se impõem, objetivando trabalhar com indivíduos potencialmente transformadores da realidade e do contexto desigual e dominador, agentes integrais dessa transformação.

Sendo uma ação baseada na cultura, cabe à educação lidar com uma concepção cultural como algo que perpassa por todas as relações e é parte integrante das lutas que se travam entre os indivíduos sociais. Acerca disso Giroux afirma que:

A cultura nem flutua por qualquer lugar e nem tampouco está estancada; no entanto, tal conhecimento sugere mais do que um reconhecimento da cultura como terreno de luta, sugere também que os trabalhadores e trabalhadoras culturais se aprofundem no significado do político por meio da produção de práticas pedagógicas que impliquem e desafiem essas estratégias representativas, maquinarias materiais e tecnológicas de poder, que condicionam e estão condicionadas pelo jogo indeterminado do poder, conflito e da opressão dentro da sociedade (GIROUX, 2000, p. 70).

Essa concepção de cultura para além do terreno de luta requer dos indivíduos o desenvolvimento de uma visão analítica de todos os âmbitos em que há formas de manifestações culturais, principalmente aquelas que se dão no ambiente educacional e que expressam as interfaces do contexto político e econômico da sociedade capitalista. Nessa conjuntura, a realidade mostra que “[...] o indivíduo, nesse discurso, costuma nem sempre estar prefigurado em seu lugar, mas submetido à negociações e luta e aberto para criar novas possibilidades democráticas, configurações e transformações” (Idem, p. 70).

Ao pensar a cultura especificamente no contexto educacional e escolar, na opinião desse autor, há o reconhecimento de que,

A força educativa da cultura está atenta às representações e aos discursos éticos como condição necessária para a aprendizagem, a

diligência e o funcionamento das práticas sociais e políticas em si. Como força pedagógica, a cultura está saturada com a política e oferece (em seu sentido mais amplo) o contexto e o conteúdo para a negociação do conhecimento e das habilidades que facilitam uma leitura crítica do mundo a partir de uma postura de sujeito e possibilidade no marco de relações desiguais de poder (Idem, p. 70).

Nessa visão, a cultura passa, então, a adquirir maior expressão daquilo que se determina nos campos políticos e o ambiente se torna muito mais favorável às reproduções ou às transformações que se deseja, a depender da intenção que orienta ou conduz o ato educativo.

Sobre a cultura escolar, Jean Claude Forquin (1993, p. 167) faz uma breve definição de sua expressão e significado, considerando:

[...] suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. [...] a cultura escolar entendida como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Nessa análise, a expressão da cultura escolar perpassa em todos os âmbitos que envolvem os conteúdos cognitivos e simbólicos, incluindo não somente o currículo, os conteúdos, mas também envolve as posturas de seus profissionais e de todos os demais agentes envolvidos nesse processo. Todos os elementos atuantes nos procedimentos educativos compõem a cultura escolar na medida em que se apropriam e reproduzem o conhecimento e direcionam os materiais utilizados para que as ações educativas sejam efetivamente realizadas.

Sobre a cultura material escolar, Laerthe de M. Abreu Junior (2012) ressalta que três vertentes ocupam esse território: a dos Materiais Escolares, objetos que compõem o ambiente escolar, dentro e fora da escola, que são vistos em três dimensões inseparáveis: a) dos conhecimentos que compõem as chamadas disciplinas escolares; b) da organização didático-pedagógica dessas disciplinas, e c) das práticas escolares resultantes dessa organização; a segunda vertente é a dos Agentes Educacionais, que envolve os profissionais, os alunos e comunidade escolar bem como as relações que se estabelecem entre eles; e a do Contexto Sociopolítico, que vai muito além das experiências educacionais, mas que é um campo de forças e de práticas de poder de sujeitos históricos.

Do ponto de vista desse autor, “[...] a cultura material escolar pode ser vista como um território propício à investigação que possui produção conceitual diversificada e complexa [...]” (Idem, p. 170). De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, a intenção é analisar um dos itens mais importantes da cultura material escolar, que é o livro didático, articulado com o contexto sociopolítico, cuja representação governamental, o Estado, impõe um poder ideológico controlador que determina as ações e os materiais a serem utilizados no processo educativo.

Este estudo se justifica pelo entendimento e concordância com a concepção explicitada por Sacristán (2000, p. 49) quando afirma que “[...] o legado cultural, a memória potencial foi distorcida nas escolas, manipulada e sacralizada, [...] serviu para estimular uma ideia de progresso muitas vezes mutilador do meio ambiente, das pessoas e dos grupos sociais desfavorecidos”. Essas práticas violentas legadas à escola se expressam como uma ameaça para o desenvolvimento de práticas educativas democráticas e emancipadoras e remetem à necessidade de mudar essa situação que contribui para a permanência de estruturas desiguais e excludentes.

Dentre vários instrumentos, o livro didático é um dos meios em que o ato educativo encontra apoio para proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, no que concerne à aquisição de conhecimentos por meio da leitura e interpretação de textos, sejam eles verbais ou imagéticos. Sobre o ato de ler, Sacristán reflete que,

Ler é desenvolver a racionalidade, que é dinâmica e é exercida no fato de raciocinar, enquanto se dialoga com o lido. [...] O ato de ler praticado pela população extensamente (talvez nem tanto intensamente), graças à escolarização, é uma das elaborações culturais mais decisivas que a escola pode propiciar para transcender a si mesma, ao tempo passado nela, e a seus conteúdos, porque condiciona e regulamenta institucionalmente as possíveis formas de ler, de criar sentido e de construir as subjetividades, contendo os valores potenciais dos materiais lidos em determinadas práticas (Idem, p. 47).

Nesse pressuposto, a leitura proporciona o desenvolvimento das estruturas racionais, na medida em que o sujeito leitor interage com o conteúdo lido, e nessa relação, estimula o aprimoramento da cognição e do raciocínio. Como ato cultural, essa é uma das ações educacionais mais importantes e não se restringe a um tipo de material e conteúdo, mas abrange a dinâmica que envolve a informação estabelecida na sociedade hodierna, repleta de códigos e símbolos que precisam

ser entendidos e analisados em suas formas de transmissão de informações. Isso contribui, então, para a construção de sentidos e entendimento de subjetividades.

Diante dessa reflexão, a ação educativa precisa se empenhar em uma busca pela superação de processos ideologicamente determinados de desigualdade e de isolamento de indivíduos, que promovem a diferença e a exclusão. É preciso definir e concretizar projetos políticos que potencializem a valorização das diversas formas de expressão e cultura, que garantam a superação de posicionamentos ideológicos que há séculos produzem a desigualdade social.

Articulado à responsabilidade da Educação, enquanto campo cultural de conhecimento, está o Desenho e unidos possuem um potencial grandioso para a atuação no enfrentamento das estruturas conceituais ideológicas e a promoção de um ensino democrático, inclusivo e promotor de uma sociedade mais igualitária em suas relações. A seguir será proposta uma reflexão sobre o Desenho, sua composição como imagem, passível de receber conceitos ideologizados e ao mesmo tempo de ser analisado enquanto fonte de informação e conhecimento.

### **3.2 A imagem e a representação da cultura**

Sendo uma das formas de manifestação da arte, o desenho caracteriza-se como uma expressão do sujeito enquanto ser social. Para além dos traços, linhas e pontos, o desenho é um tipo de comunicação e como tal, um ato eminentemente sociocultural, uma forma de representação daquilo que é vivenciado pelo indivíduo e do mundo em que está inserido.

Para a prática educacional é de grande importância que recursos visuais sejam utilizados como metodologia, de forma a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Como recursos pedagógicos, o sistema educacional lança mão de materiais didáticos em que aparecem imagens em suas diversas formas, tais como a pintura, a fotografia, o desenho, as imagens virtuais, dentre outras, que são de grande utilidade para a aprendizagem de conteúdos. A relevância da instrumentalização das imagens justifica a necessidade de se promover novas formas de leitura, que considerem seu estatuto de arte e de método, e o Desenho é a área de conhecimento que dispõe de recursos capazes de análise e problematização para atender a essa finalidade.

Nesse aspecto, para o melhor entendimento das prerrogativas aqui analisadas, considera-se importante compreender alguns conceitos acerca de Desenho<sup>2</sup> e de Imagem enquanto Desenho.

Compreendendo a área das Ciências enquanto conjunto de conhecimentos resultantes de teorias articuladas com a prática, Luis Vidal Gomes (1996), diz que o Desenho divide-se em duas grandes categorias, expressional e industrial. Como conhecimento está situado na área das Ciências, enquanto conjunto agrupa os tipos de conhecimentos resultantes da prática, do saber fazer, que refletem a preocupação do ser humano com a apreciação e criação de seus artefatos e comunicações à luz de suas necessidades materiais. A prática é derivada da ação educacional, responsável pelo desenvolvimento de tais habilidades.

O Desenho deve ser considerado não somente como ciência, mas também como linguagem, sendo esta entendida como a “faculdade humana de comunicação e tudo o que serve para exprimir ideias e sentimentos” (LUFT, 2000, p. 425). Cabe à linguagem o estabelecimento da comunicação entre os indivíduos na medida em que transmite o que o homem deseja expor, e entende-se que o desenho se insere também nessa categoria, enquanto expressão comunicativa dos sujeitos. Como afirmam Lysie Oliveira e Gláucia Trinchão (2010, p. 125): “Desenho é ciência, é técnica, é forma, é composição, é arte, é método, é registro, é documento e, acima de tudo, é linguagem e conhecimento”.

Citando os pressupostos de George Vasari, Gomes (1996), reflete que o desenho é o pai de todas as artes e implica a ideia criativa na mente do artista. Em suas premissas, inicialmente foi considerada sua manifestação na forma de debuxos (rabiscos, rascunhos, esboços), passando então, a ser entendido em todas as representações artísticas. Vasari foi “um dos primeiros a utilizar as expressões “artes do desenho” se referindo à pintura, escultura e arquitetura, e maneira usada para exprimir qualidade de graça, pose e sofisticação de um desenho” (GOMES, 1993, p. 31).

Nesse entendimento, considera-se, nesta pesquisa, o desenho enquanto imagem, derivação de toda expressão artística, que, para Joly (1994, p. 13) “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados

---

<sup>2</sup> A palavra “Desenho” é utilizada aqui com letra inicial maiúscula ao referir-se à área de conhecimento e em letra minúscula ao se referir ao ato de desenhar.

do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece”.

Como um objeto de construção cultural, o Desenho engloba uma infinidade de sentidos e significados. Nesse sentido, Maria Silvy Porto Alegre (1998), citando Barthes, diz que toda imagem é portadora de mensagens e ressalta a ideia de que as imagens possuem conjuntos simbólicos que se destacam em uma cultura e são reificados em um discurso icônico que os naturaliza, assim, certas imagens, possuem um sentido obscuro para além dos sentidos óbvios. A comunicação visual, então, encerra um enigma que torna necessário considerar o caráter da irredutibilidade da imagem, sendo necessário perceber que o sentido obscuro está fora da linguagem articulada, no entanto, no interior da interlocução.

Nesse aspecto, sendo produzido por um sujeito cultural e histórico, o desenho, tanto em sua forma geral de expressão, quanto como imagem, produz significados que garantem um registro espaço-temporal, possui uma grande importância na história das culturas e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos que com ele interagem. A reflexão de Oliveira e Trinchão esclarece esse pressuposto:

O Desenho é imagem e é linguagem, portanto tem intento e propósito. Enquanto registro histórico está relacionado com as preexistências e condensa imagens e significados multifacetados. É um sistema complexo, e a condição para ser analisado é a revisão antecipada de dois processos: o de sua execução e o de sua transmissão. [...] os registros visuais permitem uma construção histórica, no entanto esta deve tanto aceitar as lacunas, quanto apontá-las ao leitor, permitindo que este também dialogue com temporalidades distintas. O Desenho, em uma de suas variadas formas de representação tem, na história da humanidade, um papel fundamental. É quem traduz a experiência criativa de conformar a imagem desejada ou imposta (OLIVEIRA; TRINCHÃO, op. cit., p. 131).

Nesse aspecto, o desenho possui objetivos que estão relacionados aos contextos históricos e culturais e aos múltiplos significados que tais contextos imprimem na existência dos indivíduos. Desse modo, é imprescindível considerar a historicidade relacionada com tais produções, tendo em vista que suas representações estão situadas em um contexto específico que engloba uma representatividade repleta de variantes e condicionantes que se expressam na aquisição dos vários significados que esses elementos acolhem.

A imagem é carregada de significados que intrinsecamente expressam as compreensões do sujeito que a produziu e sua forma de conceber o mundo, e torna-se importante aprender a visualizá-las buscando compreender o que significam os elementos e particularidades de seu conteúdo, que vão muito além do que os olhos veem e percebem.

Nesse aspecto, a imagem é algo que chama a atenção, por meio da visão, primariamente pela aparência, estética, por meio do que se internaliza como referência de beleza ou do que se compreende como fatores componentes de um produto visual. Além disso, a imagem possui conteúdo mais abrangente e significativo, que expressa uma subjetividade, um sentido implícito, que carrega informações e sentidos. Esses fatores alcançam o observador que, por sua vez, também atua como um produtor e reproduzidor de sentidos no processo de decodificação e significação dessa imagem.

A imagem não possui uma forma única de manifestação, mas se expressa em tipos que designam sua essência em múltiplas manifestações, e cada uma delas possui uma forma de tocar, impressionar e transmitir informações aos indivíduos. Sobre isso, Oliveira e Trinchão dizem que:

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra imagem (imagens visuais/ imagens mentais/ imagens virtuais) parece ser, antes de tudo, o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é algo que se assemelha a outra coisa. Não se deve esquecer que qualquer imagem traz consigo o sentido de representação. Se essas representações são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricam é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural. Em outras palavras, elas devem boa parcela de sua significação a seu aspecto de símbolo ou alegoria (Idem, p. 133-134).

Nesse aspecto, seja de qual forma for a imagem, cada uma traz em si o potencial para produzir compreensões e interpretações, inseridas e produzidas num contexto histórico. Nesse contexto, o simbolismo é o meio pelo qual as imagens conseguem visualmente transmitir conteúdos sociais, políticos e econômicos, o que reforça sua importância enquanto documento histórico e cultural. E “assim, passamos a aceitar, sem restrições, a imagem enquanto documento histórico que, como tal, possibilita a construção do tempo não vivido através das memórias e experiências visuais” (Idem, p. 134), o que reforça também a necessidade de análise, evidenciando o perigo das ideologias presentes nesses textos visuais e que podem ser mal empregadas no uso escolar.

A Educação, então, é a responsável por manter um diálogo com esse conhecimento, descortinando suas diversas facetas de interpretação para que as ideias implícitas nas diversas imagens, e aqui especificamente naquelas inseridas no livro didático, não sejam ignoradas ou inconscientemente apreendidas, se por acaso forem nocivas às noções democráticas de sociedade. Ela deve garantir que os indivíduos desenvolvam uma criticidade, saindo do estado de consciência ingênua (FREIRE, 2011), para uma prática dialógica e reflexiva.

Nesse aspecto, torna-se primordial para o desenvolvimento de uma ação pedagógica crítica e democrática, a compreensão acerca de concepções que se expressam não somente na Educação mas também no Desenho, como demonstrado a seguir.

### **3.3 As concepções ideológicas no Desenho**

Da mesma maneira que permeiam as estruturas, as relações e as expressões sociais, as concepções ideológicas se exprimem de forma determinante nas manifestações do Desenho. Como produto de sujeitos culturais e históricos, o Desenho, em sua forma geral de expressão possui uma grande importância na história das culturas e conseqüentemente na vida dos indivíduos que com ele interagem.

A imagem, enquanto expressão cultural, está presente nas várias sociedades desde as mais primitivas e é um artifício pelo qual os homens exteriorizam suas intenções, seus sentimentos e representações. Por ser um componente da cultura, nesse caso, a cultura visual, ela é determinada pelos agentes sociais e está impregnada dos valores e princípios ideológicos que lhes são concernentes.

Nesse aspecto, juntamente com a linguagem oral e escrita, uma das melhores formas de comunicação é o registro de imagens, que tem em si um potencial inquestionável para a transmissão de mensagens, devido à capacidade criativa do ser humano em reproduzir projeções mentais daquilo que pensa ou sente. Por sua vez, esse potencial também vai além da transmissão, se estendendo à recepção dessas mensagens, permitindo uma compreensão específica e oferecendo, segundo José M. Casasús, “a qualquer homem a possibilidade de escapar às dimensões contingentes de espaço e tempo em que vive” (1979, p. 71).

Esse potencial para comunicação se amplia quando em uma mesma obra unem-se a linguagem escrita e as imagens, como é o caso dos livros didáticos. Esses instrumentos, ao apresentarem diversos conteúdos, se encontram repletos de imagens que possibilitam ao sujeito localizar no tempo a que se refere cada informação histórica e vislumbrar as condições sociais, econômicas e culturais de tais épocas, fazendo-o se reportar àqueles ambientes por meio de seu potencial imaginativo.

Pode-se entender, então, a imagem como a representação visual de algo que se quer transmitir, real ou imaginário, um objeto ou uma ideia, ao qual se delega uma forma carregada de concepções e que transmite uma projeção mental daquilo que se imagina, de acordo com a vivência sociocultural de cada sujeito. Nesse sentido, “uma dada imagem é uma representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz” (BORGES, 2008, p. 80).

Assim, a imagem revela a expressão que se ajusta à história e constituição social de seu produtor. Ciro Marcondes Filho (1985, p. 64), ao falar sobre a fotografia e a pintura, afirma que:

A Arte é alguma coisa a mais; ela inclui necessariamente uma mensagem que vai além da pura manifestação de técnicas e, ao incluir a mensagem, ela reproduz necessariamente o mundo e a visão de mundo daquele que está pintando. Assim, quando se faz a Arte de fato, expressa-se ideologia, pois à medida que eu coloco alguns temas em meus quadros, estou lhes dando um destaque, uma projeção, eu os estou valorizando, estou tomando um tipo de partido, de uma forma ou de outra.

Nesse aspecto, toda arte recebe ingerências, e nenhuma está imune às influências de seu autor e de sua visão de mundo. Na mesma reflexão, Marcondes Filho afirma ainda que a arte não se constitui sem a ideologia de seu autor, e essa participação implica em exprimir em seu trabalho, por meio da linguagem artística, a relação que ele possui com o mundo, expressando seus conflitos e sentimentos e concepções (Idem, p. 64).

Nesse sentido, a imagem, como arte, possui em si significados e propriedades comunicativas que vão além do texto verbal, e a relação com o texto não-verbal é de grande eficácia, pois, por sua produção de sentidos afeta o leitor/receptor a partir da percepção visual. Essa percepção insere-se na mais profunda capacidade de visualização cerebral e produz efeitos diversificados na memória e na consolidação de concepções socioculturais.

As imagens apresentam extrema competência para a transmissão de conteúdos culturais e ideológicos, através de reflexão e associações. Esses aspectos serão interiorizados, produzindo e reproduzindo as ideias que eles difundem, pois “há emoção, há manifestação e apelo aos sentimentos [...] mexem diretamente com o receptor e põem em questionamento a posição deste em relação ao tema”. (Idem, p. 68)

Dessa maneira, por meio da manipulação, o sentido na arte passa a ser direcionado aos conteúdos que se adequam ao que querem reproduzir aqueles que detém o poder econômico e político, dificultando ao grande público o acesso aos significados mais profundos e críticos

Esta é uma importante particularidade da arte, seja ela de qual natureza for - pintura, escultura, fotografia: ela pode ser estreitada por mecanismos designados à manipulação por meio de concepções ideológicas. E no que se refere à imagem na literatura, esta pode ser utilizada sozinha ou em auxílio a um texto verbal, para afirmá-lo e complementá-lo, de acordo com o que se quer trabalhar, a depender dos padrões socioculturais e ideológicos daquele que produz ou idealiza determinada imagem.

Vários estudiosos falam sobre os significados intrínsecos das imagens e sua potencialidade em portar conteúdos determinados por valores e princípios sociais ideológicos. Rudolf Arnheim (2002), ao falar sobre o simbolismo na arte, preconiza que em uma produção artística o assunto e seu arranjo são planejados e pensados para corporificar uma ideia. Dessa maneira, o conjunto de fatos visuais serve para objetivos definidos e, assim, tais componentes visuais não são nem arbitrários e nem um mero jogo de forma e cores, mas servem para dar corpo a um universo invisível.

Confirmando esse pressuposto, Míriam Leite (1998, p. 44) diz ainda que “ao que é impossível descrever, torna-se indiscutível a prioridade da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores”.

Maria Emilia Sardelich (2006) afirma que, no momento em que é lida, a imagem passa a ser compreendida como signo, e como tal, incorpora diversos códigos, por isso sua leitura demonstra a necessidade de conhecimentos e compreensão desses códigos. Ao se referir à cultura visual, essa autora diz que se refere a um lugar onde se criam e se discutem significados. Nesse aspecto, Erenildo

João Carlos (2010) diz que a imagem precisa ser lida e entendida porque ela tem sempre algo a dizer.

Sobre essas reflexões, pode-se afirmar, então, no contexto específico deste estudo, que o livro didático possui imagens que estão longe de serem artifícios neutros, pois acolhem significados diversos, que permitem interpretações também diversas, na medida em que o receptor passa a decodificá-las de acordo com sua capacidade cognitiva consciente ou inconscientemente. Daí decorre a importância de se analisar cuidadosamente as imagens utilizadas nos contextos educacionais.

### **3.4 A interdisciplinaridade entre imagem (Desenho) e Educação**

Diante do exposto, uma visão interdisciplinar se mostra extremamente necessária para que as questões sejam entendidas em sua inteireza e para que se possa situar os conhecimentos de análise de imagens na educação, fazendo com que as áreas específicas, Educação e Desenho, não fiquem isoladas, e passem a proporcionar um entendimento maior das múltiplas determinações que constituem a realidade.

Entende-se como interdisciplinaridade a comunicação necessária entre várias disciplinas ou vários campos do saber. Nessa comunicação busca-se conciliar, estabelecer ligações e interconexões a fim de complementar os vários saberes pertencentes às muitas áreas do conhecimento, de maneira que haja promoção e desenvolvimento de novos conhecimentos e, conseqüentemente, das áreas envolvidas.

De acordo com Heloisa Luck, o objetivo da interdisciplinaridade, é o de:

[...] promover a superação da visão abstrata de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção de conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (1994, p. 60).

Nesse aspecto, na medida em que os conhecimentos se encontram, dialogam e permitem que trocas sejam feitas, a visão compartimentalizada se dissipa para dar lugar a uma unidade que permite maior entendimento ao homem do lugar onde ele está inserido e de sua capacidade de inferência em seu contexto, na busca pela transformação da realidade. Assim, “[...] questões como a fragmentação do

conhecimento, a conseqüente especialização do saber e os limites que há em cada campo disciplinar favorecem a problematização da interdisciplinaridade” (CARLOS; FAHEINA, 2010, p. 33).

Dessa compreensão, entende-se a importância da interdisciplinaridade na aquisição do saber. Os conhecimentos relacionados à educação e à análise de imagens não podem ser fragmentados e dissociados como se não existisse relação entre eles na vida prática do homem na sociedade. Esses saberes estão interligados e interlaçados entre si. Nesse aspecto, na medida em que a educação “[...] tenta o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas [...] consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas” (FAZENDA, 2001, p. 17).

Por meio desse esforço, entendendo que o conhecimento nunca é isolado, mas as apreensões e interpretações perpassam pelas várias áreas do saber, na interdisciplinaridade:

Busca-se estabelecer o sentido da unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo antagônicos que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos (LUCK, op. cit., p. 59).

O que se espera, então, é estabelecer relações de entendimento entre Educação e Desenho, como um conjunto que contribui para a formação dos indivíduos, promovendo um diálogo que permita condições de ver, compreender e sentir as implicações desse conhecimento na sua construção social e individual. Nesta pesquisa essa relação se expressa no trabalhar de instrumentos pedagógicos, analisando e refletindo sobre eles, de maneira se tornem materiais criticamente manuseados em uma educação emancipadora, que vise acima de tudo o bem-estar social.

É importante que aconteça a cooperação das áreas, a articulação organizada e coordenada dos conhecimentos, de maneira a permitir um olhar que alcance além do que a cultura material expressa. O saber gerado pelo conhecimento interdisciplinar entre Educação e Desenho permitirá ressignificar a dimensão educativa do desenho e proporcionará novas formas de ver, conceber e ainda de reconhecer que a estrutura social contemporânea é reflexo de outras épocas, de outras culturas, de valores e ideologias produzidas no passado.

Olhar um fenômeno visual sob múltiplos enfoques, nesse caso, o da arte e o educacional, não é uma tarefa fácil, pois a maioria das pessoas não foi educada na arte da leitura e interpretação do que o visual transmite de informações expressas em cores, perspectivas e formas. As imagens, por exemplo, podem transmitir emoções e sensações que sensibilizam os indivíduos para além do previsto em expressões estritamente objetivas ou racionais. Nesse aspecto, no que se refere a arte, razão e emoção transitam produzindo às vezes grandes reflexões, outras vezes contradições e até mesmo o silenciamento da razão e da reflexão.

Nesse aspecto, a interdisciplinaridade permitirá que o indivíduo observe não somente a forma, a beleza, a estética, mas que também não se descuide dos conteúdos impressos por meio desses aspectos. Para que isso aconteça é preciso levar em consideração que,

A gestão do conhecimento interdisciplinar exige o domínio de uma série de variáveis presentes tanto no espaço escolar quanto fora dele: o trânsito competente do educador, nos diversos campos epistemológicos, pedagógicos, intersubjetivos e políticos; a apropriação inteligente dos traços culturais dominantes na sociedade, a exemplo do impresso, da música, do teatro, da fotografia, do cinema, da charge, da pintura, da xilografia, do lazer, da dança, do folclore, etc. Enfim, requer o conhecimento mais aproximado dos problemas concretos dos educandos, da escola e da sociedade, a fim de que possa ser tematizado, problematizado e entendido à luz dos saberes existentes (CARLOS; FAHEINA, 2010, p. 35-36).

Nessa afirmação, observa-se a importância de um educador preparado para lidar com os vários tipos de saberes e com as várias expressões culturais existentes na sociedade em que atua. Seu conhecimento não deve se restringir aos problemas sociais, mas às várias interfaces que envolvem a sociedade como um todo, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Em sua prática, o educador precisa inteirar-se dos campos de conhecimento que analisam e problematizam essas questões, de maneira a buscar formas de superar, através da educação, por meio do enfrentamento, desconstruções e reconstruções, os vários processos de dominação, que desigalam e excluem os indivíduos.

No que se refere às imagens, seu “[...] tratamento dialético implica a aprendizagem crítica das mensagens que ela comporta e do seu uso, quer no espaço escolar, quer em outros lugares de aprendizagem” (Idem, p. 39), e essa aprendizagem crítica se dará muito mais eficaz e efetivamente por meio da aquisição dos conhecimentos das áreas que estudam e trabalham com tais objetos. O

Desenho, então, pode acrescentar muito e descortinar ainda mais o que a Educação já enxerga, na medida em que ensina a “ver” mais aprofundadamente as múltiplas formas de observar, admirar e analisar as imagens que são trabalhadas na própria educação como instrumento do saber pedagógico.

Esse entendimento ratifica a

[...] necessidade de se trabalharem as múltiplas linguagens em nossa contemporaneidade, posto que abarca as imagens como ferramentas educativas e inserem, nesse meio, a pedagogia da imagem. Nessa direção, a atuação do educador é mister, por permitir que o uso da imagem seja considerado no currículo escolar e possa ser tratado como um conteúdo pedagógico (SILVA, op. cit., p. 74).

Tendo em vista que na contemporaneidade as imagens são o grande objeto para a transmissão de informações, a educação precisa tratá-las de forma crítica, como conteúdo pedagógico, levando em consideração a pulverização de conteúdos intrínsecos nas diversas formas de imagens e nos diversos meios de comunicação. Mais do que nunca é preciso que o educador esteja consciente de que aprendizagens acontecem em contato com imagens e que os indivíduos estão em tempo muito maior em contato com elas, do que com conteúdos verbais e textuais. Por isso, a Educação não pode deixar de levar tal fato em consideração ao traçar suas estratégias curriculares de ensino.

Diante dessa observação, o entendimento da importância da análise de imagens no trabalho educacional e para a estruturação do indivíduo na sociedade em que está inserido se torna de grande relevância, sobretudo quando se fala em análise das imagens que são utilizadas pelo próprio sistema educacional em suas estratégias metodológicas de ensino. Os livros didáticos, ao trabalharem os conteúdos disciplinares, se utilizam do apoio de imagens produzidas por uma sociedade com determinadas concepções e valores que se perpetuam no tempo e se efetivam ainda hoje nas ações políticas e sociais. Tal entendimento ficará muito mais abrangente por meio da interdisciplinaridade, o que contribuirá para um trabalho bem mais dinâmico, efetivo e democrático.

A esse respeito, a importância da análise das imagens será discutida a seguir, com a intenção de detectar e compreender as ideologias que são inseridas no conteúdo imagético do livro didático e a importância de sua descoberta e desconstrução.

### 3.5 Imagem e Educação: a importância da análise de textos visuais

Sabe-se que as imagens não são o principal foco da Pedagogia, mas tendo o entendimento de que elas são grandes transmissoras de mensagens, torna-se necessário levar em consideração as possíveis relações estabelecidas em algum momento na prática educativa, no instante em que as imagens se encontram com a educação e tornam-se instrumentos pedagógicos e de influência considerável para o entendimento de conteúdos pelos sujeitos, como acontece no livro didático. Isto porque quando a imagem se incorpora como elemento integrante do processo educativo, ela passa a ser importante instrumento pedagógico e metodológico de compreensão de conhecimentos e da própria sociedade.

Diante desse fato, uma análise cuidadosa sobre os discursos ideológicos imagéticos mostra-se relevante na medida em que eles representam uma forma de expressão do discurso do poder e do *status* vigente. A esse respeito John Berger (1972, p.33) afirma que,

Como as obras de arte são reprodutíveis, podem, teoricamente ser usadas por qualquer pessoa. Todavia, quase sempre - em livros de arte, revistas, filmes, ou em molduras douradas em salas de estar - as reproduções são ainda usadas para reforçar a ilusão de que nada mudou, de que a arte, com a sua autoridade sem par e sem confronto, justifica a maioria das formas de autoridade, de que a arte faz a desigualdade parecer nobre e as hierarquias excitantes.

Na medida em que a arte é usada para reforçar e justificar o *status quo* de uma classe, bem como a situação de toda a sociedade, ela passa a servir como instrumento a serviço da dominação, mostrando que a condição histórica perdura e que ainda é preciso se ajustar à ela.

Essa análise cuidadosa não é um trabalho fácil, pois é preciso, segundo Martine Joly (1994), decifrar aquelas significações que a “naturalidade” aparente das mensagens visuais implica, principalmente, a finalidade inerente para que são utilizadas no contexto específico, pois os discursos e as práticas coletivos da classe dominante da sociedade adquirem significados variados, em contextos específicos, com o objetivo de manter desigualdade históricas. A arte é, assim, um dentre os muitos meios de difundir, de forma dinâmica as mensagens de dominação e os valores que mantém estáveis as relações sociais de poder.

A Educação, então, é a responsável por manter um diálogo com o conhecimento da arte descortinando as diversas facetas de interpretação para que

as ideias implícitas nas diversas imagens dos livros didáticos possam ser criticamente analisadas.

Nesse aspecto, descrever a imagem,

[...] pressupõe que ela exerce uma função mediadora e constituinte do pensar e do fazer educativo, voltado para a criação e organização dos lugares sociais de aprendizagem e para a constituição dos sujeitos, socialmente desejados. Isso nos remete a uma questão eminentemente pedagógica (CARLOS, 2010, p. 16).

E sendo uma questão pedagógica, a ação educativa deve garantir que os indivíduos desenvolvam uma criticidade, saindo do estado de consciência ingênua (FREIRE, 2011), ao serem conduzidos por uma prática dialógica e reflexiva, que os possibilite olhar a imagem e sua constituição de forma crítica, analisando suas várias interfaces.

Mas para isso, como arrazoa Sacristán (2000, p. 50), para libertar os indivíduos e fazê-los autônomos,

[...] é preciso situá-los como seres conscientes das coordenadas concretas nas quais vivem. Uma compreensão que deve aproximar-se não apenas da realidade natural e social, mas também dos significados que povoam as crenças do presente para depurar os esquemas espontâneos criados, de compreender o mundo e ir obtendo cotas de racionalidade contrastadas com os demais. Não se trata de reviver o que os outros viveram e pensaram, mas de ler com eles o tempo e o mundo atuais.

A ação pedagógica proporcionará ao indivíduo uma leitura mais crítica do presente para que ele não seja um ser passivo, que recebe e reproduz as concepções e os valores, mas que tem o potencial de discernir os significados ideológicos que determinam a dinâmica social, compreendendo mais claramente tal estrutura.

Sobre a análise educacional de imagens, Carlos (2010) também diz que é preciso preparar os sujeitos para que assumam a posição de leitores analíticos, críticos de imagens, pois no mundo capitalista em que o centro é o mercado globalizado, todos são interpelados, surpreendidos e seduzidos pela avalanche de informações imagéticas oferecidas a todo momento. Dessa forma, os conhecimentos relacionados a essas duas áreas não podem ser fragmentados e dissociados como se não existisse relação entre eles na vida prática do homem e na sociedade, mas estão interligados, e interlaçados entre si.

É importante considerar que nessa reflexão não se julga o valor histórico das obras em si, pois as mesmas são importantes documentos históricos, mas o que se analisa é o propósito com que elas são utilizadas, o processo de decodificação, de interpretação, os sentimentos que se quer despertar, os conceitos que se quer construir por meio do uso dessas imagens, o que se aproveita da mensagem que o autor da obra quis transmitir.

Também é preciso considerar o papel da imagem na aquisição de saberes, dos conteúdos discursivos, analisando que a problemática em torno do entendimento e análise de imagens não perpassa somente pelo uso de formas, de cores e perspectivas, mas remete ao plano simbólico que, devido a sua abstração, envolve não somente o visível, mas o subjetivo, responsável pela complexidade na construção e transmissão das mensagens e dos significados.

Em vista do que foi refletido, é necessário considerar o papel das imagens e os sentidos dos diálogos que pretende desenvolver com os indivíduos. Considera-se, principalmente, a condição de interatividade das mesmas, já que seu caráter simbólico intrínseco pode representar ideias ou pensamentos socialmente estabelecidos, e, por meio de efeitos estéticos, busca sensibilizar o indivíduo reforçando seu conteúdo. Nessa relação, a imagem torna-se uma unidade auto-suficiente, cujo conteúdo transcende os aspectos visualmente apresentados.

Dessa compreensão, entende-se, neste estudo, a importância do diálogo entre as áreas de conhecimento - Educação e o Desenho, na análise de imagens, numa interdisciplinaridade pela aquisição do saber.

### **3.7 Compreendendo os conceitos de iconografia e iconologia de textos verbais e visuais**

Quando o assunto é análise de imagens, o simples ato da observação não é suficiente para dar conta de todas as particularidades necessárias para o entendimento do que elas expressam ou dos conceitos, valores ou aspectos culturais que desvelam. Assim, faz-se necessária uma análise minuciosa que auxilie a compreensão das ideias que são veiculadas nas imagens.

Segundo Peter Burke (2004), os termos iconografia e iconologia foram relançados no mundo da História da Arte nas décadas de 1920 e 1930, sendo que iconologia foi tema do livro renascentista sob esse mesmo título publicado por

Cesare Ripa em 1593, e o termo iconografia já estava em uso no início do século XIX. Burke também relata que em Hamburgo havia um grupo de estudiosos iconografistas, dentre os quais se destacava Erwin Panofsky (1892-1968), que sintetizou um famoso ensaio sobre o tema, inicialmente publicado em 1939.

Vindo do grego, o termo iconografia, deriva de *eikon*, imagem e *graphia*, escrita, e apresenta-se enquanto área de estudo da História da Arte que se encarrega de descrever, classificar e analisar as mais variadas imagens, em sua composição visual (Idem, 2004). Segundo Eduardo França Paiva (2006, p. 14), iconografia significa “a imagem registrada e a representação por meio da imagem”. Por outro lado, o termo iconologia vem de *eikon*, imagem e *logia*, de *logos*, palavra, estudo, pensamento, vindo a denotar o estudo cultural dos valores simbólicos contidos nas obras (op. cit., 2004).

Tendo em vista a importância da produção de Erwin Panofsky, os conceitos desenvolvidos por esse autor serão parte da base teórica para a análise desenvolvida no presente estudo, especialmente a obra *O Significado nas artes visuais*, (2002).

Nessa reflexão, o autor explica melhor a função da iconografia, o que clareia um pouco mais o entendimento de como ela necessita da iconologia para que uma análise mais aprofundada e satisfatória seja realizada. Para ele:

[...] a iconografia é de auxílio incalculável para o estabelecimento de datas, origens e, às vezes, autenticidade; e fornece as bases necessárias para quaisquer interpretações ulteriores. Entretanto, ela não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos “tipos”; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico. Resumindo, a iconografia considera apenas uma parte de todos esses elementos que constituem o conteúdo intrínseco de uma obra de arte e que precisam tornar-se explícitos se se quiser que a percepção desse conteúdo venha a ser articulada e comunicável (PANOFSKY, 2002, p. 53-54).

Nesse aspecto, a iconografia se limita aos elementos visíveis e comparáveis, sendo de grande utilidade para que a análise das intenções possa acontecer, no entanto, não se propõe a adentrar aos valores, concepções, preceitos, crenças e ideologias. O que, então, fica relegado à responsabilidade da iconologia, que precisa

dos elementos fornecidos por aquela para que possa realmente chegar a interpretações satisfatórias.

Para Panofsky,

[...] A descoberta e interpretação desses valores “simbólicos” (que muitas vezes, são desconhecidos pelo próprio artista e podem, até, diferir enfaticamente do que ele conscientemente tentou expressar) é o objeto do que se poderia designar por “iconologia” em oposição à “iconografia” (Idem, p. 53).

Nesse aspecto, a iconologia ultrapassa os elementos visíveis para se aprofundar nos elementos subjetivos, na intenção de desvendar o que aqueles nem sempre deixam explícito. Desse modo, no intuito de proceder à análise, torna-se necessário conhecer o que faz parte dos contextos culturais. É importante também levar em consideração que a imagem não capta todas as particularidades da época expressada e dos indivíduos envolvidos. Paiva diz que:

[...] é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. [...] lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados, compreendidos. Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente (2006, p. 19).

Sendo a imagem uma espécie de ponte, ela indica e relaciona o caminho para o entendimento das realidades, no entanto, ao mesmo tempo, isso expressa o grau de dificuldade para se proceder tal ação porque, segundo o mesmo autor, as fontes nunca serão completas, bem como as versões historiográficas nunca serão definitivas, pois elas serão sempre lidas de maneira diversa em cada época e por cada observador, sempre de acordo com seus valores, suas preocupações, conflitos, medos e projetos. Dessa maneira, as fontes carregam em si temporalidades distintas, sendo construídas e reconstruídas em cada época (Idem, 2006) .

Essa reconstrução envolverá as influências que cada indivíduo possui em seu meio, seus entendimentos e suas concepções de mundo, de acordo com o momento em que ele vive e suas apropriações dos fatores objetivos e subjetivos que o envolvem. Ou seja, “tudo vai depender da recepção que eles [códigos, símbolos e representações] terão em cada época, no seio de cada grupo social e, também, das variadas maneiras pelas quais serão apropriadas historicamente”. (Idem, p. 26, grifo nosso).

Sobre isso, Alberto Manguel, ao falar sobre a leitura de imagens, afirma:

História e comentários, legendas e catálogos, museus temáticos e livros de arte tentam guiar-nos através de escolas distintas, de épocas distintas e de países distintos. Mas aquilo que vemos quando percorremos as salas de uma galeria, ou quando contemplamos imagens em uma tela, ou quando seguimos as páginas sucessivas de um volume de reproduções, termina por escapar de tais inibições. [...] no final o que vemos não é nem a pintura em seu estado fixo [...]. O que vemos é a pintura traduzida em termos de nossa própria experiência. Quando lemos imagens, de qualquer tipo - seja pinturas, esculturas, fotografias, edificadas ou encenadas - atribuímos à ela o caráter temporal da narrativa (MANGUEL, 2001, p. 27).

Cada indivíduo traduz as imagens com base em suas próprias experiências, que determinam sua existência social. A temporalidade é fator determinante na leitura de imagens, pois não se pode fugir das influências e vivências proporcionadas em cada momento.

Isso fica mais claro na afirmação que segue:

[...] os elementos da nossa resposta, o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. Construimos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segunda a mesma circunstância que dão origem à própria narrativa (Idem, p. 28).

As circunstâncias, então, são determinantes para a construção das narrativas que, influenciadas por elementos diversos, dão o caráter indefinido na interpretação das imagens. Dessa maneira, a leitura de imagens sempre estará sujeita a fatores externos, tanto na narrativa que elas produzem no presente, quanto na narrativa produzida na sua constituição no momento em que foram produzidas.

Dessa forma, o estudo da iconologia levará em consideração os valores simbólicos impressos na obra de arte observando as características dos preceitos e valores que influenciaram o autor, em seu momento histórico e em sua vivência social, mas também os valores que serão despertados no momento da leitura dessa obra por leitores variados em épocas variadas e em circunstâncias e meios variados.

Nesse entendimento, ressalta-se a importância da análise de imagens utilizadas na educação, baseada na compreensão dos conceitos apresentados no

campo do Desenho, considerando os propósitos específicos que justificam a escolha dessas imagens. Nessa análise estão relacionados os sujeitos que as produziram e aos sujeitos que as selecionam, pois tanto uns quanto outros são agentes de uma época historicamente marcada por conceitos e valores discriminatórios e opressores. Tendo em vista que, mesmo portando conceitos nocivos a uma parte da sociedade, essas imagens são eleitas por indivíduos que querem fazê-las parecer justas e democráticas no contexto didático em que estão inseridas.

Em prosseguimento a essas reflexões, a seguir será apresentado o objeto de análise deste estudo, o livro didático e as mensagens no texto imagético que ele contém, além da maneira como é tratado por meio do Plano Nacional do Livro Didático, bem como sua indicação pelo Guia do Livro Didático.

\*\*\*\*\*

## CAPÍTULO IV

*Homens são seres pensantes e livres, nem sempre se pode dominá-los, os conflitos são prova, enquanto isso há de se procurar uma forma...*  
(Suelly S. Souza)



---

## **O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS DE PODER**

A discussão sobre a importância da análise interdisciplinar entre os campos de Educação e Desenho se amplia ao tratar do livro didático, pois, enquanto instrumento pedagógico é portador de imagens que acompanham os conteúdos verbais, e constituído dentro das formas estabelecidas pela lei. Isso o torna determinante no processo de ensino-aprendizagem, já que, ao nortear as disciplinas fundamentais da educação básica, dá os direcionamentos dos conteúdos a serem estudados.

Dentre as disciplinas representadas nos livros didáticos, a História se destaca por sua importância enquanto ciência que estuda a vida e existência social do homem através do tempo, investigando as construções do passado e as formações sociais dos povos e trazendo o entendimento, dentro do tempo histórico, dos elementos essenciais para a compreensão da formação estrutural das civilizações.

Nesse aspecto, na medida em que auxilia na busca das conexões entre o passado e o presente, ajuda a compreender as condições da vida social e política hoje e as influências que se estabeleceram e permanecem no presente. Assim, possui um papel importante na formação do cidadão e determinante no desenvolvimento de seu conhecimento da história temporal para torná-lo um cidadão capaz de desenvolver seus próprios conceitos frente aos valores ideológicos estabelecidos.

É grande, então, a responsabilidade de um instrumento com esse objetivo na formação do educando enquanto sujeito e cidadão de uma sociedade historicamente dominada por valores de determinados grupos. Nessa perspectiva, a discussão aqui tem como foco o livro didático de História, o dinamismo de sua constituição ao utilizar os textos verbais e imagéticos e de, ao mesmo tempo, transmitir concepções ideológicas, bem como sua instituição no cenário público nacional por meio do programa nacional que cuida especificamente desse instrumento.

#### 4.1 O livro didático e as mensagens no texto imagético

Dentre tantos instrumentos pedagógicos utilizados na prática educativa, o livro didático assume importância crescente. Num país em que a situação educacional é bastante precária, no tocante às condições físicas e materiais das escolas, e principalmente no que diz respeito à formação e valorização de professores, tal situação faz com que o livro didático se torne instrumento determinante no enfoque dos conteúdos e importante condicionante de estratégias de ensino, na medida em que determina o que e como se deve ensinar.

Uma vez que esse instrumento passa a ser garantido pelo poder público e utilizado em sala de aula, muitas vezes como único auxílio metodológico de apoio ao trabalho do professor, torna-se imprescindível que análises sobre sua composição sejam feitas para que a prática educativa não ocorra de forma mecânica, sem reflexão e sem olhares críticos para o conteúdo oferecido como parâmetro curricular. De acordo com enfoque desta pesquisa, o conteúdo imagético, que está presente em toda a composição da maioria dos livros didáticos como forma de dinamizar a relação com o conteúdo verbal, merece uma leitura mais reflexiva.

Nesse aspecto, o livro didático é um dos vários instrumentos portadores de imagens, utilizados na ação pedagógica e se caracteriza como meio de veicular informações e conhecimentos necessários à aprendizagem. Está presente em todas as séries da educação básica e em quase todas as disciplinas. Na educação pública, ele é distribuído gratuitamente como base para os conteúdos formais e sua composição tem sido pauta de muitos debates e discussões, em que críticos e analistas dialogam acerca da estrutura e organização de seus conteúdos.

Tal ação, regulamentada por lei, é:

[...] controlada pelo estado, que se constitui como sensor do mesmo através de legislação criada em 1938 pelo Decreto-lei 1.006, consolidado em 1945 pelo decreto nº 8. 460. A partir de então os livros só podem ser adotados em todo o território nacional com autorização prévia do Ministério de Educação (SILVA, 2004, p. 52).

Também pelo Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985 que institui o Programa Nacional do Livro Didático /PNLD, programa este que se empenha na busca pela qualidade da educação, determina-se que:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 4º - A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias (D.O, 1985. p. 12178, Seção I).

Há ainda, a Resolução/CD/FNDE de 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD para a educação básica e prevê a responsabilidade do FNDE em prover todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio com os livros didáticos. Essa resolução prevê as condições para que as escolas sejam contempladas, bem como o processo e instrumentos necessários para a efetivação dessa participação. Assim o Fundo Nacional resolve:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

§ 1º As escolas do ensino fundamental serão beneficiadas com:

- I. livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática;
- II. acervos de obras literárias para alfabetização na idade certa em salas de aula de 1º ao 3º ano;
- III. acervos de obras complementares para uso corrente em salas de aula de 1º ao 3º ano, abrangendo as áreas do conhecimento de Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática;
- IV. livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 2º ao 9º ano, abrangendo os componentes curriculares de Ciências, História e Geografia, podendo haver um volume de âmbito regional do 4º ou 5º ano para cada uma das duas últimas disciplinas;
- V. livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 4º ao 9º ano, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e
- VII. acervos de dicionários, para uso em salas de aula de 1º ao 9º ano, com tipologia adequada para cada faixa etária (Resolução/CD/FNDE; 2012).

O livro didático não é um material qualquer, mas é instrumento pedagógico instituído por Lei, e a Federação, articulada com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias, devem prover todas as instituições públicas escolares, estaduais ou municipais, com os livros para serem utilizados na Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental e Médio.

Bárbara Freitag (1997, p. 174) fala das funções do livro didático, asseverando que elas consistem em:

a) padronizar e delimitar a matéria; b) apresentar aos docentes métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores para melhorar os resultados do ensino e c) colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, estampas, desenhos, mapas e textos de difícil acesso ou muito raros.

Segundo essa proposta, apesar de ser primariamente um instrumento para veicular conhecimentos, mas que padroniza a matéria, apresenta métodos e processos julgados por alguém como adequados para o processo de ensino, fica claro que os livros didáticos representam instrumentos com potencial para serem colocados a serviço de concepções idealizadas pela sociedade. Eles trazem em seu interior valores, crenças e posições de uma determinada classe social, aquela que domina, por meio daqueles que participam ativamente da definição dos conteúdos desse livro. Conseqüentemente, os livros tornam-se veículos com a função de reproduzir as ideologias e explicar os atos de indivíduos e as relações sociais existentes.

Sobre isso, Ana Lucia Faria diz que:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações existentes; [...] através desse mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante [...] e contribui para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a (FARIA, 2002, p 77).

Dado o exposto, os livros didáticos são exemplos de instrumentos que servem a essa dominação ideológica histórica que, ao longo do tempo possui a função maior de coerção social “[...] fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, justo e bom [...] e a dominação de uma classe pela outra através de leis ou representações dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas”. (CHAUÍ, 1995, p. 91). Esses discursos preconizados pelos que dominam possuem a intenção de mascarar a realidade legitimando a situação e as relações existentes com a argumentação de que as mesmas fazem parte de um fenômeno natural.

Demerval Saviani (2006) mostra que essas relações de dominação caracterizam-se como violência simbólica, sendo uma imposição arbitrária da cultura

dos dominantes aos grupos dominados. Concordando com Louis Althusser (1985), Saviani identifica a escola também como um aparelho ideológico do estado, na medida em que ela se caracteriza como um mecanismo para perpetuar os interesses da burguesia, instrumento das relações de produção capitalista, perpetuando as contradições entre a realidade e o conteúdo transmitido.

Retomando as funções delineadas por Freitag, o livro didático deve colocar ao alcance dos alunos estampas, desenhos, mapas, entre outros elementos ilustrativos que favoreçam o aprendizado. Essa mesma autora diz que: “[...] são poucos os críticos do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez mais radicalmente, na forma de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido)” (FREITAG, 1997, p.85).

Para além dos textos escritos, como já tem sido dito em todo o decorrer dessa reflexão, toda a composição do livro didático carrega em si a potencialidade para a transmissão de ideologias. Nesse aspecto, as imagens que servem de ilustração são escolhidas com objetivos definidos para ilustrar e reafirmar o texto escrito, mas também como portadoras de valores e concepções que, como afirmam os autores citados, compõem a ideologia da classe dominante, que se encontra no topo da pirâmide social, detentora das riquezas e, conseqüentemente, do poder social.

Sobre isso, Circe Bittencourt, diz que:

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73).

Não se pode negar que a tendência do livro é a padronização e o condicionamento, e a maneira como ele é organizado é pensada de tal forma que as imagens passam a ser um poderoso apoio aos conceitos que se quer transmitir, apelando às emoções, aos sentimentos e à sensibilidade. As mensagens são harmonizadas impulsionando os pensamentos a uma determinada direção, servindo como apoio ou complemento não só ao texto escrito, como também ao texto subjetivo.

Nesse aspecto, é importante destacar que a imagem não pode e não deve ser considerada como mera ilustração, mas sim como um texto com características discursivas próprias, que, no ato da interpretação, complementar­á o conteúdo no qual ela está inserida.

Considerando que todo ato de comunicação, mais do que informar, tem como função última a de persuadir e convencer o leitor sobre o que está sendo apresentado, a imagem pode mostrar mensagens que não aparecem no texto escrito, ou vice-versa. Nesse aspecto, uma imagem com intenções ideológicas nocivas num livro, como o de história, pode provocar situações de desconforto entre segmentos sociais ao difundir preconceitos, racismos e intolerâncias, ao apresentar conteúdos que venham a difundir tais concepções, conceitos e valores.

A essa respeito, no que se refere aos significados das imagens do livro didático e à força que elas possuem para fortalecer os conteúdos objetivos e subjetivos, pode-se levar em consideração o que Miriam Leite (1998, p. 44) ressalta:

[...] mecanismos perceptivos e cognitivos ampliam a compreensão das relações entre a imagem e as diferentes formas de memória, que, pelo re-conhecimento e pela re-memoração, constroem a ponte para o texto verbal. [...] torna-se indiscutível a prioridade da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores.

Nesse aspecto, jamais podemos conceber uma ingenuidade nas imagens, sejam elas de que natureza for, pois as muitas significações que podem ser apreendidas através de imagens ilustrativas de seus textos verbais, possuem competência para a transmissão de conteúdos sociais, culturais e ideológicos, cujos preceitos serão apreendidos, cristalizando determinadas percepções de mundo e dando corpo aos conceitos na mente dos sujeitos alvos.

Ao falar sobre essa composição da imagem, Rudolf Arnheim diz que:

[...] a forma visual de uma obra de arte não é nem arbitrária e nem um mero jogo de formas e cores. [...] do mesmo modo o assunto não é nem arbitrário e nem sem importância. Ele está exatamente correlacionado com o padrão formal para prover uma corporificação concreta de um tema abstrato; [...] eles servem para dar corpo a um universo invisível (ARNHEIM, 2002, p. 452).

Ao corporificar ideias e valores, as imagens dão significado ao universo pré-estabelecido de determinadas pessoas reproduzindo um padrão ideológico que beneficia a determinados grupos. Por isso, torna-se, imprescindível a decodificação das mensagens nelas contidas no propósito de buscar uma educação

contextualizada, de qualidade, que sirva aos interesses de todos e que alcance a todos os segmentos sociais.

Nesse aspecto, a análise cuidadosa dos livros didáticos, torna-se importante, na medida em que seus conteúdos carregam propósitos que devem ser entendidos e analisados para serem aceitos ou não, desconstruídos ou reafirmados. Isso se intensifica quando se considera o perigo social de determinados discursos ideológicos e seus efeitos sobre os indivíduos influenciados.

Em vista dos argumentos apresentados, surge a necessidade, segundo reflete Henry Giroux (2000), de uma pedagogia que atue no campo político, que conceba a cultura como um terreno de luta, uma pedagogia que se preocupe não somente com a produção de conhecimento, mas dos valores e princípios que possibilitem aos sujeitos a construção de uma cidadania crítica. Nesse aspecto, é fundamental que se direcione os indivíduos ao reconhecimento e aprofundamento do significado do político.

Na busca pela justiça social e cidadania crítica, a educação precisa se empenhar em:

[...] um modo de alfabetização crítica que deve permanecer aberta, parcial e desconstrutiva, para poder questionar a autoridade, desfazer as relações de dominação e prover opções para que as pessoas possam entender as condições que dão forma a suas vidas e nelas intervir (GIROUX, 2000, p. 71).

No entanto, para que isso se concretize, é necessário que haja um empenho e compromisso de todos os profissionais da área educacional, que tenham como objetivo problematizar as condições sociais e os interesses político-ideológicos, que norteiam desde o currículo até os instrumentos metodológicos e pedagógicos utilizados na ação educativa. A intenção de provocar um enfrentamento às relações de poder busca formar sujeitos capazes de se posicionar frente às injustiças e desigualdades produzidas por todas as determinações ideológicas que não correspondem aos seus posicionamentos como indivíduos e grupo social.

No que se refere ao livro didático torna-se de extrema importância que os educadores, comprometidos com uma pedagogia crítica e uma educação democrática, se empenhem na análise e reflexão que perpassa pelas escolhas dos livros que serão trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e criticamente.

Desse modo, torna-se fundamental trabalhar os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica nociva aos desfavorecidos e à construção de conhecimentos, valores e princípios que os ajudem a posicionar-se não somente enquanto indivíduos, mas também como cidadãos.

Nessa compreensão, a próxima abordagem discorre sobre o funcionamento do PNLD e como o mesmo direciona as ações de escolhas dos livros didáticos, estabelecendo a indicação para uso nas escolas de ensino público, uma ação que acontece permeada por ideologias de controle, que resulta na indicação de vários livros, analisados e recomendados como material de qualidade para a educação pública.

## **4.2 O Programa Nacional do Livro Didático**

Em continuidade a este estudo, o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático e a forma como os livros são selecionados nesta pesquisa são apresentados. Tendo em vista a importância do PNLD para a educação pública brasileira as informações apresentadas aqui são baseadas no que explicita o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE<sup>3</sup>, no portal do Livro Didático. A intenção é mostrar como é o procedimento para a escolha, compra e distribuição dos livros, bem como o que o Guia do Livro Didático de História prescreve em sua análise das coleções e dos volumes selecionados nesta pesquisa.

Como foi visto anteriormente, a educação se consolidou como um dos importantes instrumentos de manutenção das estruturas sociais, dessa forma, acaba sendo usada como um elemento para sustentar e perpetuar a desigualdade social. O sistema educacional brasileiro assume um papel fundamental na manutenção dessa estrutura, na medida em que as instituições educacionais se configuram como espaços estratégicos para reprodução da dinâmica adotada na sociedade capitalista brasileira.

É importante entender que o sistema educacional brasileiro faz parte de uma organização que engloba o Estado e a sociedade e, nesse aspecto, as políticas e determinações surgem da superestrutura, se impondo sobre a estrutura com a

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no site: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 15/11/2013.

pretensão de garantir também a organização do sistema e da sociedade em sua totalidade.

Esse sistema se torna parte importante na manutenção do *status quo*, servindo à divisão de classes por meios da criação e disseminação de suas ideologias. Dessa forma, a educação utiliza-se dos vários instrumentos para apoio e transmissão das ideias que contribuirão para que as pessoas entendam e aceitem a situação social como algo natural e imutável.

Dentre esses instrumentos, o livro didático e os elementos que o compõem se personificam como parte dessa conjuntura de poder. E o Estado, que domina e manipula a educação, também norteia a elaboração do processo de produção, escolha e divulgação do livro didático para ser utilizado na educação popular, por meio do PNLD e do Guia do livro didático.

#### **4.2.1 Funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático**

O PNLD<sup>4</sup> e seu funcionamento encontram-se especificados no site do FNDE. Executado em ciclos de três anos, o programa estabelece os livros a serem utilizados no período, provê a sua compra e distribuição, que são reutilizáveis, beneficiando mais de um aluno e repondo a quantidade necessária a cada ano devido a perdas, danos e aumento de matrículas nas escolas.

O programa prevê a alternância, no período de três anos, da compra de livros nos ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim, em um ano serão comprados os livros dos anos 1º ao 5º do Ensino Fundamental; em outro ano, dos anos de 6º ao 9º; e ainda em outro dos anos 1º ao 3º do Ensino Médio.

Os livros são distribuídos de acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar de dois anos anteriores ao programa, nesse aspecto, devido à oscilação nas matrículas, prevista de ano para ano, o programa prevê o remanejamento entre escolas. Assim as instituições escolares que receberem números excedentes de livros devem repassá-los para as que tiverem um número de alunos maior do que o previsto no Censo. Esse processo é controlado pelo programa através do Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica/Siscort (FNDE/PNLD, 2013).

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 15/11/2013.

O processo de execução do PNL D obedece aos seguintes passos, especificados no portal do site:

**Adesão** - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.

**Editais** - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.

**Inscrição das editoras** – Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais (FNDE/PNL D, 2013).

Para serem beneficiárias dos livros didáticos as escolas devem se inscrever no programa, como forma de controle da quantidade de instituições, bem como da quantidade de material a ser produzido, que será estabelecido de acordo com o Censo Escolar dos anos anteriores.

Esse momento envolve questões e interesses econômicos na corrida pelo ganho na concorrência, as editoras que se inscrevem precisam oferecer materiais adequados para passarem pelo processo de avaliação da equipe de especialistas. A editora que tiver um maior número de livros escolhidos terá uma grande venda de seus produtos, considerando o número de alunos registrados em cada escola, de todos os municípios, estados e Distrito Federal, que podem vir a escolher seu material, o que se configura na articulação de grandes interesses capitalistas, já que a escola “no campo especificamente econômico, movimenta uma fatia do fundo público que se constitui em pressupostos de investimentos produtivos” (FRIGOTTO, 1996, p. 44).

Segundo Livia Almeida (2013), o grupo de produtores dos livros didáticos possuem finalidades lucrativas específicas. Esses agentes desenvolvem um papel atuante em várias fases da política do livro didático e buscam intervir na definição ou manutenção dos espaços estratégicos na produção, na aquisição e na distribuição dos livros didáticos. Suas ações envolvem a promoção de negociações para influenciar no processo de decisão do Estado na busca por posições vantajosas, objetivando a promoção de condições que aumentem a capacidade de atendimento

aos seus interesses. O governo é o principal cliente na compra de livros didáticos, responsável por mais de 60% da movimentação no segmento de escolas públicas. Esse público cresce a cada ano e a indústria livreira brasileira ocupa o oitavo lugar no *ranking* mundial desde 1990, um mercado que chama a atenção dos grandes produtores (ALMEIDA, 2013).

Ainda segundo o estudo realizado por Almeida, analisando o relatório “Cadeia de comercialização de livros: situação atual e proposta para desenvolvimento”, do Banco Nacional Desenvolvimento Social/BNDS e os dados divulgados pelo PNLD, o segmento de livros didáticos,

[...] é o segmento mais importante do setor, representando em média 54% da produção editorial [...]. É também o segmento mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras, (Ática, Scipione, Saraiva, Moderna) o que pode ser explicado pelo seu elevado custo de produção. [...] O governo é o maior comprador de livros didáticos do país, tendo participado com cerca de 44% das compras desse segmento em 1998 [...]. Com o desenvolvimento do PNLD, a indústria livreira se expande ainda mais [...] com o número maior de escolas atendidas e as altas cifras investidas pelo governo federal [...] enormes cifras são administradas pelo PNLD, totalizando um investimento estatal de mais de seis bilhões de reais nesses dez anos de atuação e cerca de um bilhão de livros distribuídos às escolas públicas do país (Idem, p. 94-95).

Isso deixa explícito os interesses envolvidos nesse mercado e também a aliança do Estado traçada com as empresas editoriais capitalistas, que atuam na área educacional e dela tiram proveito econômico, mediante a distribuição de seu material. Esses livros se apresentam repletos de ideologias, como forma de justificar a estrutura social que se impõe sobre os sujeitos, legalizada através das instituições educacionais.

Nesse aspecto, esta pesquisa concorda com Almeida ao concluir que,

Ao realizar o exercício de pensar a quem serve a política do livro didático, percebo a quem pertence as ideologias, os valores, os princípios raciais, bem como os projetos de sociedade presentes nos livros didáticos e que as crianças assimilam cotidianamente nas escolas. Desse modo, trata-se de produtores de textos, imagens e atividades que formam opiniões, transmitem intenções e desejos. (Idem, p. 100).

Fica explícito, então, que os interesses que predominam são basicamente aqueles da classe proeminente esse setor da sociedade, as ideologias inseridas nesse material estão a cargo dessa classe e que as ideias que permeiam a

construção e a produção desses livros não são aquelas que democraticamente beneficiam a todos os setores e a todos os segmentos da sociedade. Isso ocorre porque prevalecem objetivos de preservação de *status*, das garantias e dos ganhos comerciais, que se impõem sobre os preceitos educacionais que devem estar relacionados em um material escolar.

Seguindo o processo de execução do PNLD, após esses passos, os livros inscritos passam por uma triagem, para que sejam selecionados os livros a serem escolhidos pelas escolas.

**Triagem/Avaliação** - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos (FNDE/PNLD, 2013).

O órgão IPT é responsável pela escolha dos livros a serem analisados, de acordo com as exigências técnicas e físicas do edital. A quantidade de livros é numerosa, tendo em vista o número de editoras que buscam espaço nesse campo e a demanda da federação, nesse aspecto, torna-se necessário que uma triagem seja realizada para um afunilamento da quantidade de materiais.

Uma condensação de encargos é percebida nesse processo. Os órgãos responsáveis pela triagem são centralizados e não há divisão dessa responsabilidade com os estados, ou seja, há uma concentração da responsabilidade por parte do IPT e da SEB/MEC. Embora o Guia diga que há representações de profissionais selecionados de todos os estados, os estados não partilham da incumbência de escolha dos livros a serem selecionados pelas escolas dos seus municípios, autonomia negada a estes que poderiam ter uma visão mais abrangente e direcionada aos seus contextos locais e regionais.

Os profissionais especialistas que atuarão na escolha do material e trabalharão em sua avaliação são de escolha da SEB/MEC, eles são responsáveis pela composição dos Guias do Livro Didático, cujo passo segue explicitado no portal:

**Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas (FNDE/PNLD, 2013).

O guia do livro é o manual que orientará as escolhas da equipe escolar, professores, coordenadores e diretores. Os especialistas analisam os livros em relação à qualidade material e pedagógica, indicando-os para serem selecionados nas escolas da federação. São produzidos Guias para cada modalidade de ensino: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos.

Os livros que passam pela triagem são analisados e apresentados em sua qualidade e limitações para serem analisados pelos profissionais da educação. Por sua vez, entram em ação os profissionais da escola, principalmente os professores que trabalharão com essas obras no decorrer do ano letivo. Segue-se, então, o passo das escolhas:

**Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.

**Pedido** - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE (FNDE/PNLD, 2013).

Esses passos mostram o trabalho realizado em conjunto entre o FNDE e os profissionais da educação das escolas públicas. Os diretores e professores recebem, juntamente com os respectivos Guias, livros já pré-estabelecidos, advindos do processo licitatório com as empresas editoriais que passaram por uma avaliação e aprovação.

Nas escolas, em diálogo entre os profissionais das áreas de conhecimento, os livros são escolhidos para nortear o ensino das disciplinas. Esse processo nem sempre ocorre com o mesmo cuidado e critérios em todas as escolas, pois nem todas as equipes demandam tempo e análise crítica para avaliar todas as interfaces dos livros a serem selecionados.

Esse momento reporta à reflexão de Cassin acerca do pensamento de Althusser sobre duas posturas diferentes de professores:

Uma primeira em que os professores tentam por intermédio das armas científicas e políticas que encontram na história e no saber que ensinam, se contrapor à ideologia dominante, ao sistema e às práticas nas quais estão confinados; estes, segundo o autor, são raros. Um segundo grupo de professores, a imensa maioria, nem suspeita do trabalho que o sistema os obriga a fazer, e o faz com empenho e entusiasmo, engenhosidade; estes tampouco duvidam de

que estão contribuindo com sua própria dedicação para manter e alimentar essa representação ideológica da escola [...] (CASSIN, apud. LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 174,175).

Nesse aspecto, o momento da escolha dos livros a serem utilizados no ano letivo é um exemplo em que os professores podem se posicionar de acordo com sua compreensão política e ideológica da realidade social e do sistema educativo. Compreender que esse é um, dentre vários momentos de grande importância para a busca de transformação social, em que a reflexão e análise devem pautar a ação pedagógica, é de vital importância na luta pela democratização da educação.

No entanto, a realidade mostra que muitos fatores, como a condição precária do trabalho educativo público, a formação dos professores e o seu posicionamento político influenciam sobremaneira o momento de avaliação e escolha dos livros didáticos, que na grande maioria é feita sem uma análise mais aprofundada que contemple a composição total de cada obra.

Feitas as escolhas, em resposta à exigência burocrática, então, o responsável, geralmente o diretor, procede ao pedido para que os passos a seguir possam acontecer.

**Aquisição** - Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.

**Produção** - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE (FNDE/PNLD, 2013).

De acordo com o que está estabelecido na lei, deve haver um controle rígido em relação à negociação, aos serviços técnicos especializados relativos ao trabalho, à previsão dos recursos orçamentários, aos preços praticados pelo mercado, dentre outros aspectos da transação de compra (BRASIL, Lei nº. 8.666/93, de 21 de junho de 1993). A partir das escolhas e da negociação com as editoras, segue então o processo de produção das obras, que deve se realizar por meio de controle da qualidade do material produzido, como segue o próximo passo.

**Análise de qualidade física** - O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados (FNDE/PNLD, 2013).

Não obstante esse processo, algumas dúvidas acerca do padrão de qualidade permanecem ao analisar alguns exemplares de livros didáticos, pois deixam muito a desejar quanto à natureza do material utilizado, bem como em seus aspectos gráficos que se mostram sem muita definição e de baixo padrão editorial para um material que teve seu processo de produção acompanhado em um controle de qualidade.

Concluídos esses passos, segue o processo final, que é a distribuição do material produzido, que agora envolve não mais somente as editoras, mas também a empresa de Correios na distribuição e entrega desse material em cada escola da federação. O previsto é que as obras cheguem com prazo bastante antecipado para que se proceda à distribuição pelas Secretarias Municipais e Estaduais nas escolas e ações de planejamento, remanejamento, dentre outras, tenham tempo hábil para serem realizadas.

**Distribuição** - A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.

**Recebimento** - Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros (FNDE/PNLD, 2013).

Apesar de ser um processo burocrático, há a intenção de que ele seja participativo, já que os profissionais da educação podem escolher os livros a serem utilizados. No entanto, trata-se de uma autonomia restrita, já que os livros a serem escolhidos se limitam àqueles que os especialistas do FNDE selecionaram previamente, no passo da triagem/avaliação.

Esse processo se mostra passível de intenções ideológicas dos vários participantes, desde a intenção do Estado ao assumir o controle em cada uma das etapas de definição dos livros didáticos, às ações das editoras para satisfazer seus interesses mercadológicos e aos profissionais da escola em escolher os livros que melhor se adéquam ao ensino que se quer praticar nas diversas áreas de conhecimento.

Segundo o site do FNDE, de acordo com as áreas de conhecimento, são apresentados 07 Guias de livros didáticos, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro deles, com o título de *Apresentação*, orienta os agentes escolares no processo de escolha, de cuidados com os livros, bem como o processo burocrático para recebimento dos mesmos posteriormente. Os demais guias são os manuais específicos de indicação dos livros didáticos das disciplinas, sendo eles: Alfabetização; Ciências; Geografia; História; Língua Portuguesa e Matemática, e estão disponíveis nesse site. Dentre eles, foi escolhido o Guia dos Livros Didáticos de História, que orienta o uso dos livros didáticos dessa área, objeto de interesse desta pesquisa.

### **4.3 Os livros didáticos e o Guia do Livro Didático: descrição, análises e recomendações**

Para que os livros analisados sejam conhecidos e entendidos enquanto indicados pelo órgão federal, FNDE/PNLD, torna-se relevante entender como é a disposição dos conteúdos e dos elementos que os compõem. Também é relevante conhecer o Guia do Livro Didático da disciplina História, dentro da delimitação a que essa pesquisa se propõe. O guia do ano de 2010 foi selecionado, pois contempla as publicações que foram utilizadas no período trienal de 2010, 2011 e 2012.

Esse manual está disponível no portal virtual do FNDE e também é enviado impresso para as escolas cadastradas no Censo Escolar. O mesmo será apresentado com a ressalva de que o objetivo deste estudo não é analisar o Guia enquanto documento, mesmo porque nele se apresenta uma grande quantidade de livros, mas sim os livros que ele indica e que são objetos dessa pesquisa.

#### **4.3.1 Descrição dos livros analisados**

A descrição dos livros se faz necessária para que o leitor que não os conheça tenha noção de suas configurações. É importante saber como esse instrumento dispõe a organização dos conteúdos e como os assuntos abordados dão margem à utilização de imagens, que se tornam importantes para que os alunos compreendam os conteúdos dentro do tempo histórico, concernentes à formação da nação e da sociedade que conhecemos nos dias de hoje.

Sendo assim, essa descrição se torna também importante para a análise das imagens, pois as situará dentro do conteúdo especificamente trazido pelo livro didático selecionado. Nessa intenção, o quadro a seguir apresenta uma visão mais abrangente dos livros selecionados nesta pesquisa.

**Quadro 1-** Livros selecionados

| <b>Disciplina/série</b> | <b>Nome</b>                | <b>Editora/Edição/Ano</b>  | <b>Guia/ano</b> | <b>Autor</b>                     |
|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|----------------------------------|
| História<br>5º ano      | <i>Projeto<br/>Buriti</i>  | Moderna<br>1ª edição/ 2007 | 2010            | César da Costa<br>Júnior (ed.)   |
| História<br>5º ano      | <i>Projeto<br/>Pitangá</i> | Moderna<br>2ª edição/2008  | 2010            | Maria Raquel A.<br>Melani (ed.)  |
| História<br>4º e 5º ano | <i>História<br/>Bahia</i>  | Ática<br>2ª edição/2010    | 2010            | Liliam Silva<br>Rosaly B.Chianca |

De acordo com a visualização geral do quadro, foram selecionados dentre os livros indicados pelo Guia dos livros didáticos, três livros de História que contêm em sua composição não somente conteúdo textual, mas também uma grande quantidade de imagens, em conformidade com os objetivos da disciplina que representam.

Os exemplares foram selecionados mediante as opções encontradas nas escolas do município de Feira de Santana, considerando o depoimento dos responsáveis por essas instituições que atestam que foram estes os livros mais utilizados, no ano de 2012. Outro fator preponderante para essa escolha foi o fato de que, segundo Almeida (2013), as editoras Moderna e Ática estão entre as que mais venderam exemplares para o governo federal, no segmento de produção de livros didáticos, entre os anos de 2005 e 2013.

De várias escolas visitadas, a maioria havia se desfeito, em doações ou remanejamento, dos livros do triênio de 2010-2012. Como em 2013 se iniciou um novo triênio, um novo Guia já havia sido enviado e as escolas já haviam recebido os livros novos, e, como não há prática de arquivo nem biblioteca, desfazer-se dos livros antigos foi a opção para desentulhar os depósitos.

#### 4.3.1.1 Livro *História, Projeto Buriti*, 5º ano

O livro *História, Projeto Buriti* - 5º ano é um manual de história do Brasil, obra coletiva, produzida e desenvolvida pela Editora Moderna para a utilização nas escolas de ensino público no Brasil. O presente exemplar é destinado ao professor, composto de 224 páginas, das quais 136 apresentam conteúdos para serem trabalhados com o aluno e 88 páginas contêm Orientações e Subsídios ao Professor.



A primeira e a segunda páginas trazem o nome e referência do livro. Logo após, vem a página de abertura, com uma mensagem intitulada: A você que aprende a cada dia. O livro possui um apêndice intitulado: Conheça seu livro, em que traz o esquema da unidade, com muitas imagens ensinando como manusear o livro, explicando acerca dos temas, das atividades, das categorias de leitura e ampliação de atividades por meio de imagens, de reflexão e desenvolvimento da escrita e também dos ícones utilizados para explicar a natureza das atividades.

A seguir, passa-se à apresentação do Sumário, que indica as unidades que serão trabalhadas. São nove unidades, compostas de três capítulos cada, e das categorias: Ampliação, Atividades, Para ler e escrever melhor e O mundo que Queremos, para reflexão contextualizada do aluno. Assim, o assunto abordado pelo livro *História, Projeto Buriti* - 5º ano abrange a colônia e vai até a contemporaneidade, passando pelos seguintes assuntos: unidade 1- A expansão da colônia; unidade 2 - A sociedade do ouro; unidade 3 - Autonomia do Brasil; unidade 4 - O Brasil em formação; unidade 5 - O Brasil em mudança; unidade 6 - O tempo dos coronéis; unidade 7 - A era Vargas; unidade 8 - Entre a democracia e a ditadura, e, por fim, unidade 9 - Nosso tempo.

Todos esses assuntos são ilustrados com muitas imagens, apresentam diversas abordagens da constituição da nação e representam concepções de sociedade que, se não forem adequadamente trabalhadas, podem suscitar atitudes de discriminação, preconceitos e estereótipos que se apresentam nesse material.

As Orientações e Subsídios ao Professor apresentam um sumário subdividido em três partes: 1. Orientações Gerais, dividido em: 1.1. A concepção de História, que se subdivide em: As escolas históricas, A ampliação dos temas e das fontes, Especificidades do conhecimento histórico; 1.2. A concepção de ensino e aprendizagem em História, subdividido em: A História na sala de aula e A História no

Ensino Fundamental; 1.3. A História nesta coleção, subdividido em A noção de tempo histórico e O contato com a diversidade de fontes; 2. A proposta didática desta coleção, subdividida em: 2.1. Seleção de temas e conteúdos, 2.2. As atividades, 2.3. O domínio da linguagem, 2.4. A educação em valores, 2.5. Estrutura dos livros e 2.6. A avaliação; e ainda 3. Sugestões de leitura e Orientações específicas trazendo todas as unidades do livro do aluno e por fim as Referências bibliográficas.

Esse é um espaço importante neste livro e nos demais analisados, pois explicita a forma como o professor é orientado no trabalho pedagógico com o livro didático, direcionando o tratamento dos conteúdos, verbais e imagéticos, ali contidos. Isso permite identificar a forma como as concepções ideológicas podem ser trabalhadas pelo profissional, enquanto responsável pela condução do trabalho na sala de aula.

O livro contém imagens ilustrativas em quase todas as páginas, que são compostas por desenhos, pinturas e fotografias, mostrando as terras brasileiras em mapas; lugares, como engenhos, fazendas, florestas, cidades, casas, igrejas; também personagens históricos como os governantes das diversas épocas e o povo brasileiro em sua formação diversificada, ora mostrando o índio, ora o negro, o colono e o cidadão brasileiro em imagens de crianças, homens e mulheres.

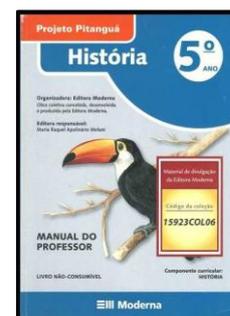
Algumas são imagens bem nítidas, limpas, que permitem perceber os detalhes, no entanto, outras são escuras, com uma definição bastante duvidosa, cujos detalhes acabam ficando embaçados e de difícil percepção. Essas últimas não se mostram adequadas ao trabalho, pois não trazem com clareza todos os elementos que podem ser percebidos pelos alunos. Algumas, pela baixa definição da qualidade não servem para o objetivo a que se propõe o livro em sua utilização.

Há imagens coloridas e em preto e branco, a grande maioria delas possui uma referência explicativa, outras não possuem referência alguma.

As duas imagens a serem analisadas neste capítulo estão na unidade quatro, que trata da formação do Brasil, no capítulo três, que se refere às festas no tempo do Império.

#### 4.3.1.2 Livro *História, Projeto Pitangüá, 5º ano*

O livro *História, Projeto Pitangüá*, é também um manual para o professor de História, obra coletiva, produzida e desenvolvida pela Editora Moderna. Possui 208 páginas, das quais 136 apresentam o conteúdo do aluno e 72 são o Guia e Recursos Didáticos para o uso exclusivo do professor.



Na primeira e na segunda página apresenta o nome e a referência do livro, seguida do Sumário, que divide os conteúdos em três blocos, subdivididos em três unidades cada, que são assim expostos: Bloco 1 - Quando Portugal dominava o mundo, conteúdo dividido nas seguintes unidades: 1 - A conquista portuguesa; 2 - A mineração no Brasil; 3 - A independência do Brasil e Projeto em equipe: Organizar uma exposição; Bloco 2 - Da monarquia à república, apresentando as unidades: 4 - O segundo Império; 5 - O início da república no Brasil; 6 - Movimentos no campo e nas cidades e Projeto em equipe: Realizar uma encenação teatral; e por fim Bloco 3 - Entre a ditadura e a democracia, que é dividido nas unidades: 7 - O longo governo Vargas; 8 - Entre duas ditaduras; 9 - O Brasil contemporâneo e Projeto em equipe: Painel da infância nos anos 1970. Ainda apresenta Sugestões de leitura e Referências bibliográficas.

Em relação à organização dos assuntos, o livro apresenta uma disposição que permite um bom entendimento do tempo histórico que se pretende trabalhar, abrangendo um conteúdo que permite ao aluno, em sua faixa etária específica, compreender a linha histórica que delineia a formação do Brasil enquanto nação e seus sistemas de governo.

A próxima página apresenta a organização do livro, mostrando as unidades, as seções e as atividades propostas, bem como a explicação dos ícones utilizados que indicam os temas e as formas de trabalho que as atividades pedem. A seguir passa a trazer os conteúdos propriamente ditos e em cada final de unidade traz as atividades as serem realizadas pelos alunos.

O Guia e Recursos Didáticos, para uso exclusivo do Professor, apresenta o livro ao professor a partir de um sumário dividido da seguinte maneira: Apresentação Geral, que traz os Desafios do ensino de História hoje, subdividido em: 1 - História e relações de poder; 2 - Os sujeitos históricos e o cotidiano; 3 - A política e a

historiografia atual; 4 - A memória e os documentos históricos e 4 - A diversidade das fontes históricas.

Esse momento se apresenta como uma forma de orientar o professor para uma criticidade em relação às questões históricas, trazendo algumas poucas indicações do trabalho que envolve o tratamento com as diversas fontes históricas, a abranger as relações de poder na sociedade e a formação de seus cidadãos. No entanto, o material se apresenta de forma bastante resumida, o que não dá maiores subsídios ao professor que trabalha na primeira fase do ensino fundamental, sem uma formação específica na área de História.

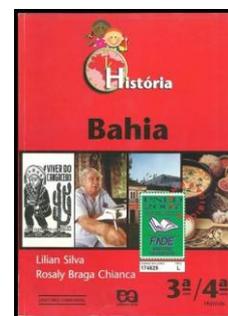
Apresentação da coleção, dividida em: 1 - A metodologia da obra, com subitem: 1.1. Uma obra centrada na compreensão; 1.2. A história e os temas transversais, que se divide em: 1.2.1. A valorização da diversidade cultural, 1.2.2. A formação cidadã e 1.2.3. A preservação do meio ambiente; 2- A avaliação; 3 - A organização do livro, dividida em: 3.1. Páginas de abertura de bloco e de unidade; 3.2. Atividades; 3.3. Páginas especiais; 3.4. Revista de História; 3.5. Um problema; 3.6. Projeto em equipe; 3.7. Ícones e mascotes, e, por fim, 4 - a Bibliografia.

A seguir o livro apresenta a Estrutura do Guia, subdividida em duas partes: Parte específica e Orientações específicas para o livro do 5º ano e Apresentação, em que traz os blocos como estão relacionados no livro do aluno, mas trazendo em cada um as Leituras complementares. Ainda traz as Sugestões de leitura para o professor; Sugestões de leitura para o aluno e Sugestões de sites.

Nesse livro a imagem analisada está situada no primeiro bloco, na unidade que se refere à conquista portuguesa do território brasileiro, no capítulo cinco, com o título “Moradia e alimentação nos engenhos”.

#### 4.3.1.3 Livro *História, Bahia*, 4º ou 5º anos

O livro *História, Bahia* é produzido pela editora Ática. Na parte de trás da capa traz uma palavra ao professor; na primeira página o nome do livro e uma breve biografia das autoras; na segunda página as referências. A terceira página traz a Apresentação com a música “Você já foi à Bahia” de Dorival Caymmi, seguida de uma breve palavra das autoras aos alunos. A quarta página vem com o título: Conheça seu livro, que mostra a organização do



livro ao aluno, apresentando os capítulos, as imagens, as seções, o glossário e as sugestões de leituras.

A seguir vem o Sumário, que traz a seguinte subdivisão: 1 - O que é História. Dividindo o tempo; 2 - Bahia: sua história. O Brasil antes e depois da chegada dos portugueses; 3 - Quem habitava estas terras? Origem da população americana, O modo de vida dos indígenas, A terra é nossa vida, Os povos indígenas na Bahia, O que aconteceu com os povos indígenas, Os indígenas se organizam, A herança indígena; 4 - Os europeus chegam à Bahia. Os portugueses e as grandes navegações, A viagem de Cabral e a chegada ao litoral baiano, Uma carta segue ao rei; 5 - Colonizando o Brasil. A extração do pau-brasil, Dividindo o território, O primeiro governo-geral, A cidade de Salvador; 6 - Os africanos chegam à Bahia. Os povos africanos, Quem eram os africanos escravizados?; Os portugueses e o tráfico de escravos, O trabalho escravo na sociedade baiana, Pelourinho; 7 - Resistindo à escravidão. Quilombos, Os quilombos hoje, A revolta dos Malê, O ideal de liberdade e as leis, A herança cultural e a população afro-brasileira hoje, A escravidão acabou?; 8 - O desenvolvimento da Bahia. A contribuição dos engenhos para a riqueza da Bahia, A vida no engenho, A produção do açúcar, O comércio cresce, Estrangeiros invadem a Bahia; 9 - A Bahia e o domínio português. O que mais a Bahia tinha, A insatisfação da população baiana, O desejo de liberdade, A independência do Brasil, A Bahia festeja a independência; 10 - As transformações políticas na Bahia. A Bahia e o governo de dom Pedro I, Dom Pedro I volta para Portugal, O reinado de dom Pedro II, As transformações, Proclamação da República; 11 - A ocupação do sertão baiano. A vida no sertão, A guerra de Canudos; 12 - Economia e cultura baiana. O cacau, O petróleo, O algodão, O tabaco, A mineração e o turismo: maneiras diferentes de “explorar” os recursos naturais, Industrialização e imigração no Brasil, A formação do povo brasileiro, Cultura e religiosidade, Os problemas sociais na Bahia; 13 - Século XX: tempo de mudanças. A sociedade se transforma, Cotidiano durante a ditadura, Movimentos de protesto, Canções de protesto contra a ditadura militar, O movimento pelas Diretas-já, Democracia; Glossário; Sugestões de leitura e Referências bibliográficas.

Na disposição dos conteúdos é possível perceber um detalhamento maior da formação da nação, maior preocupação em mencionar os povos que fazem parte dessa constituição. Também há uma preocupação no que concerne a abordar as

relações de poder que envolvem o povo negro e as lutas pelo seu lugar nessa nação, e especificamente no estado da Bahia.

O Manual do professor traz o seguinte Sumário: Apresentação. 1 - Educando cidadãos: vivência e papel histórico; 2 - Estrutura do livro. Os temas transversais e a interdisciplinaridade, Sobre as atividades, Sobre os recursos didáticos e As seções de cada capítulo; 3 - Avaliação; 4 - Diferentes propostas de trabalho; 5 - O livro do professor; 6 - Organização e descrição dos capítulos, apresentando os capítulos citados no livro do aluno, e 7 - Referências bibliográficas para o professor.

Esse livro se diferencia pela maneira como se refere à constituição da nação e à valorização dos povos que a compõem, especialmente o povo negro. Comparando com os outros descritos acima, nota-se uma preocupação maior com as questões raciais e com a diversidade existente na sociedade brasileira. No que se refere às orientações para o professor, deixa explícito que é necessário recorrer a outras fontes. A imagem selecionada para análise está situada no capítulo seis, referente à chegada dos africanos à Bahia.

#### **4.3.2 O Guia do livro didático de História, ano 2010**

O Guia do livro de História, ano 2010, é composto por capa com disciplina, ano e etapa do ensino a que os livros são destinados, ficha catalográfica, equipe de avaliação, sumário, página de apresentação ao professor/professora; relato do processo de avaliação geral dos livros realizado pela equipe de especialistas da área de história; a caracterização geral das publicações; resenhas dos livros e as referências do trabalho.

A avaliação desse guia está mais detalhada que as observadas em guias anteriores, como o de 2007, por exemplo. Nesse item são abordados: as mudanças importantes na área, abrangendo a nova legislação, os novos olhares; a área de História, critérios na área de História; o processo de avaliação, e os resultados que abrangem as coleções e os livros didáticos regionais. Apresenta a análise dos livros didáticos de História, que é subdividida em: classificação dos livros, apresentação das análises e organização dos blocos. Também é avaliada a tipologia dos livros didáticos de História que abrange o modo como aborda as experiências humanas, bem como a maneira de tratar didaticamente os conteúdos, apresentando por fim um quadro da tipologia dos livros.

As resenhas são apresentadas em quatro blocos, com assuntos divididos em: Bloco I - a organização temporal do plano da obra, que traz a noção da divisão dos livros e não do tempo; Bloco II - organização espacial do plano da obra; Bloco III - organização temática e Bloco IV - organização especial da obra. Todos os blocos trazem como itens de análise: a história, a pedagogia, a cidadania, o manual do professor e o projeto gráfico editorial. A seguir o Guia passa a falar de forma resumida individualmente apresentando os livros das coleções e dos exemplares regionais. Traz a ficha de avaliação com os itens analisados e por fim as referências. Foram inscritas 43 coleções e 72 livros regionais, dentre os quais foram aprovados 32 livros de coleções e 36 livros regionais.

Segundo o Guia, uma equipe de 44 pareceristas foi escolhida com especializações em diferentes campos da História. Esses profissionais são pesquisadores da área, vinculados ao Ensino Fundamental na formação ou na ação enquanto professor e provenientes de todos os estados da Federação e do Distrito Federal.

O Guia traz a apresentação de seu conteúdo ressaltando a importância do livro didático como instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores, sendo um material importante de apoio devido à sua composição, com textos, ilustrações, sugestões de atividades e quantidade de informações disponíveis.

A respeito dos livros recomendados, o Guia de História diz que as indicações presentes:

[...] atendem às seguintes condições: apresentam qualidade editorial e gráfica adequada ao uso escolar, mostram a diversidade teórico-metodológica e a atualização de conteúdos na área, propiciam uma orientação pedagógica clara e consistente para o ensino e para a ampliação da formação dos professores e fornecem aos alunos um material estimulante e acessível para a aprendizagem da disciplina (Guia do Livro Didático, PNLD 2010: História, p. 9).

Nesse entendimento, segundo este Guia, os livros apresentados estão dentro da qualidade que se espera para uma publicação que visa a melhoria do ensino de História na educação básica, prezando pela qualidade editorial, metodológica e pedagógica.

A respeito das imagens que compõem os livros didáticos de História, o Guia, sendo mais específico sobre esse conteúdo, diz:

[...] quando se analisam historiograficamente aspectos das sociedades em outras épocas ou lugares, não se faz a partir de conceitos criados e vividos pela sociedade atual, para que não haja, dessa forma, distorções sobre atos realizados por pessoas que viveram em outras sociedades, outras épocas. Em virtude disso, a utilização da iconografia clássica nos livros didáticos é aceita pelos historiadores como fonte histórica e como recurso didático (Idem, p. 9).

Essa exposição apresenta um indicativo de como o documento trata o conteúdo imagético, enquanto fonte importante para a análise das sociedades, levando em consideração os preceitos da área de história. Assim é possível perceber qual deve ser a importância e a seriedade no tratamento da iconografia nos documentos dessa disciplina, especialmente no livro didático.

Dessa maneira, o Guia apresenta ainda as seguintes recomendações,

O que se espera é o tratamento de fontes como recomendada pela metodologia histórica. O que se evita é tomar a representação iconográfica como se fosse a própria realidade, sem considerar a contextualização histórica na realização da obra, e, quando isso ocorre, comete-se erro conceitual grave. Por fim, não se pode também desconsiderar a natureza do material avaliado, que não é de aprofundamento acadêmico, mas didático, e é destinado a um grupo da população com uma faixa etária com características próprias e em formação escolar (Idem, p. 13-14).

Segundo essa perspectiva, os livros didáticos devem então tratar as imagens, que são fontes históricas, de forma contextualizada, levando em consideração sua historicidade e representação de sociedades, de épocas anteriores, para que os conceitos não sejam ensinados de forma distorcida, o que é apontado como grave erro conceitual.

Fica claro, assim, que uma exigência para a aprovação dos livros é que as fontes utilizadas sejam tratadas de forma a deixar compreendido que as mesmas representam uma situação histórica específica, de uma sociedade específica. Isso se torna algo importante a analisar nesses livros, identificando se esse é o procedimento adotado pelas editoras.

Ao tratar da legislação, o Guia afirma:

Outro marco, com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e preconceito. Tal perspectiva procura reforçar a imagem positiva de povos afrodescendentes e indígenas, tanto para que as práticas

racistas sejam evitadas quanto para que esses grupos se reconheçam positivamente na História Nacional (Idem, p. 11).

Nesse aspecto, esse Guia traz o entendimento de o ensino de História deve ser isento de preconceitos, racismo, discriminação e estereótipos de qualquer natureza, garantindo que as imagens sejam instrumentos para levar a uma consciência positiva, participativa e democrática para com pessoas e grupos historicamente excluídos na sociedade.

Dessa forma há uma boa indicação acerca de todos os livros analisados pela equipe de especialistas e, tendo em vista que os mesmos passaram na avaliação, a equipe os recomenda como adequados. Das 32 coleções e 36 livros regionais do ano de 2010, dessa disciplina, todos os livros presentes no Guia de História, puderam ser escolhidos pelos profissionais de educação nas escolas dos estados, municípios e do Distrito Federal para serem utilizados na educação pública em apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.3.3 O que o Guia do Livro Didático de História diz sobre os livros analisados**

Tendo uma noção básica do que é esse instrumento e como se configura em suas recomendações gerais, a seguir, apresenta-se a forma como o Guia recomenda cada livro em suas respectivas resenhas, para uma melhor noção de sua indicação para cada manual selecionado nessa pesquisa.

##### **4.3.3.1 Livro *História, Projeto Buriti***

O livro *História, Projeto Buriti* é apresentado como um material que trabalha com a nova história política cronologicamente, que tem sua continuidade metodológica como perceptível, cuja proposta reflete as discussões historiográficas mais recentes, destaca-se pelo mérito de “apontar a existência de diferentes interpretações para os fatos ou contextos históricos e procurar apontar as contradições mais evidentes das construções tradicionais, sem tomar o relativismo como referência principal” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD, História, 2010, p. 155).

A respeito da estratégia pedagógica, o manual reforça que o livro *História, Projeto Buriti*:

[...] valoriza a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a promoção do pensamento crítico. O processo de aprendizagem é compreendido a partir da reflexão sobre diferentes fontes (Idem).

De acordo com tal avaliação, o livro é um instrumento que apresenta a possibilidade de desenvolver a criticidade de pensamento, na medida em que apresenta conhecimentos que sejam significativos para o aluno a partir das diferentes fontes utilizadas. Tal proposta se mostra bastante significativa para uma aprendizagem contextualizada e democrática.

O Guia diz que o professor é tido como mediador no processo e nesse momento faz uma única menção ao conteúdo imagético ao dizer que o livro proporciona um ambiente de trocas, “valorizando o domínio da linguagem – leitura, escrita, desenhos, gráficos, esquemas e outros” (Idem).

A respeito do manual do professor, o mesmo é apresentado como um “excelente material de apoio para o trabalho com a História nas séries iniciais” (Idem), que “[...] aponta variedade de caminhos que poderão ser seguidos a partir dos recursos postos no livro do aluno. Trata-se de um material cuidadosamente elaborado, que pode ser de grande valia no trabalho docente” (Idem, p. 156), mas que remete a um trabalho mais acurado em relação às imagens, e assim, “o professor precisa ter cuidado em relação às ilustrações, que não reproduzem a diversidade étnica da população brasileira, especialmente nos dois primeiros volumes” (Idem).

Com essas recomendações, o Guia relega ao professor a responsabilidade de diluir o conteúdo ideológico encontrado nesse livro e não faz menção e nem maiores recomendações às questões raciais.

A partir daí o Guia passa a apresentar a estrutura da obra, primeiro da coleção como um todo e depois dos exemplares dos anos com as subdivisões dos livros apresentadas como unidades.

Segue abaixo a imagem ilustrativa da capa do livro aqui mencionado.

**Imagem 1-** Capa do livro *História, Projeto Buriti* - 5º ano<sup>5</sup>



Fonte: COSTA JUNIOR, César da (ed.). *História. Projeto Buriti*. 5º ano. São Paulo: Moderna, 2007.

Apesar da observação em relação às ilustrações, mesmo não reproduzindo a diversidade étnica da população brasileira nas imagens, de maneira geral esse livro é apresentado como uma obra positiva e apropriada para o processo de ensino-aprendizagem, tendo uma avaliação geral bastante satisfatória.

#### **4.3.3.2 Livro *História, Projeto Pitangüá***

O livro *História, Projeto Pitangüá* é apresentado como uma obra que aborda os conteúdos de forma espacial, e uma história política do Brasil, que apresenta temas clássicos, buscando problematizar elementos constitutivos da sociedade brasileira, que se expressam no cotidiano e na realidade dos alunos. O Guia diz que as fontes históricas foram “inseridas enquanto objeto de leitura e análise, no qual o discente é convidado a estabelecer uma relação de comparação entre as realidades registradas nas imagens de temporalidades e espacialidades distintas” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD, História, 2010, p. 146). E no geral, segundo o Guia, a “obra apresenta corretamente os conceitos, imagens e informações fundamentais da História” (Idem, p. 147).

<sup>5</sup> O tratamento gráfico dessa e das demais imagens foi feito pela própria autora desse trabalho.

A proposta pedagógica foi descrita como diversificada, apresentando diferentes gêneros discursivos, embora os textos didáticos sejam priorizados. De acordo com o Guia, as atividades:

[...] visam à exploração de diferentes fontes e linguagens, como: trechos da Declaração dos Direitos da Criança, pinturas com temáticas históricas, tirinhas, fotos de diferentes épocas, depoimentos, gráficos, mapas, letras de músicas, literatura e sites. Há uma variedade de estratégias como recursos lúdicos (ibidem).

Esse livro é apresentado como um exemplar que preza pelo trabalho com o conteúdo imagético, mas os mesmos são apresentados como recursos lúdicos, ou seja, meramente ilustrativos. Nesse aspecto, não há uma maior importância dada à imagem enquanto conteúdo, fonte de conhecimento e informações.

Ao falar acerca do trabalho com a cidadania, o Guia diz que o livro:

[...] contempla vários princípios éticos, como o respeito à diversidade cultural e étnica [...]. Enfoca dois conceitos importantes construídos historicamente: democracia e convivência pautadas pelo respeito mútuo, ressaltando os direitos das crianças como conquistas, e não como acontecimentos naturais. Não obstante, a proposta ainda precisa ser ajustada. Um exemplo é o uso, em alguns momentos, do conceito de “índio”, apesar do reconhecimento da diversidade desses povos ao longo da coleção. As expressões “nordestinos” e “sertanejos” são utilizadas como sinônimos em diversos momentos, como se a população local pudesse ser reduzida ao semi-árido (ibidem).

O documento mostra que o livro discute a questão da diversidade cultural e étnica, trabalhando com o conceito de democracia, na medida em que enfoca o respeito entre os indivíduos, mas diz que sua proposta ainda não é totalmente satisfatória, apesar de estar sendo indicada.

Ao falar do manual do professor, apresenta o mesmo de uma forma satisfatória dizendo que sua apresentação se dá realmente como um guia e como colaborador na formação do professor, o que dá a entender que esse manual traz todas as indicações de como se trabalhar as várias interfaces do livro. Também traz uma orientação para o trabalho em sala de aula, para o 2º ano da coleção, dizendo que:

O docente precisa atentar para a adequação das atividades ao público do 2º ano. É necessário cuidado com a afirmação referente à cultura africana em Salvador, que a limita à dança, à culinária e à religião, minimizando a presença negra em diferentes espaços socioculturais. Ou, ainda, fotografias atuais para ilustrar assuntos do período colonial (Idem, p. 148).

Nenhuma outra indicação é feita em relação aos outros anos. A seguir o Guia passa a falar da estrutura da obra e traz um sumário dos livros de todos os anos, com suas subdivisões, que são feitas em blocos. Segue abaixo a capa do livro aqui mencionado.

**Imagem 2-** Capa do livro *História, Projeto Pitangüá – 5º ano*



Fonte: MELANI, Maria Raquel A. *História. Projeto Pitangüá*. 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2008;

Na avaliação do Guia de História, 2010, esta é mais uma coleção apta para ser utilizada como instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem e, de uma forma geral, sua apresentação é satisfatória. Poucas críticas são feitas ao livro do ano pesquisado, o que dá a entender que a coleção pode ser utilizada com poucos cuidados a serem observados.

#### **4.3.3.3 Livro *História, Bahia***

O livro *História, Bahia* é apresentado como um livro que segue a organização cronológica de sequência de capítulos, mas que não se limita a repetir uma narrativa organizada cronologicamente. Segundo o Guia, esse livro introduz os capítulos por meio de questionamentos articulados aos temas, de maneira a possibilitar a problematização das experiências históricas e destaca a qualidade do texto principal, apesar de não aprofundar pressupostos teóricos, desenvolve bem os

conceitos de História. Contudo, o Guia faz uma crítica à superficialidade com o que o livro trata as experiências humanas afastadas da capital e do recôncavo (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD, História, 2010).

A respeito das estratégias pedagógicas, articuladas com o uso das imagens, o Guia diz que:

As estratégias pedagógicas permitem a construção de conceitos históricos fundamentais e o desenvolvimento das habilidades cognitivas mais importantes para o conhecimento da História, tais como a memorização, a observação e a compreensão de imagens e textos, a análise, a síntese e a formulação de hipóteses.

As fontes escritas e visuais são apresentadas com bastante propriedade e bem articuladas aos temas nos quais são apresentadas. O uso adequado das fontes e das atividades é um elemento que valoriza os textos de articulação dos capítulos (Idem, p. 84).

O livro é apresentado como uma obra que aborda satisfatoriamente o conhecimento histórico, de maneira a possibilitar a construção de conceitos e habilidades importantes no processo de ensino-aprendizagem. Para esse Guia, o livro trabalha adequadamente também as fontes visuais, que são bem articuladas aos temas, o que valoriza os conteúdos trabalhados.

Acerca das questões de cidadania, o documento diz que o livro as aborda de maneira indireta, mas que estas aparecem nos conteúdos e nas atividades do exemplar. Sobre as questões relativas às relações étnico-raciais afirma que:

[...] recebem maior atenção, o que é condizente com a grande importância que tem esta questão atualmente. Em vários momentos, geralmente através de atividades que propõem o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, apresentam-se questões referentes à discriminação e preconceito e às desigualdades sociais que afetam as populações afrodescendentes e indígenas. Algumas ilustrações relativas à escravidão são muito marcantes, mas são tratadas num enfoque adequado, sem reforçar preconceitos ou estereótipos (Idem).

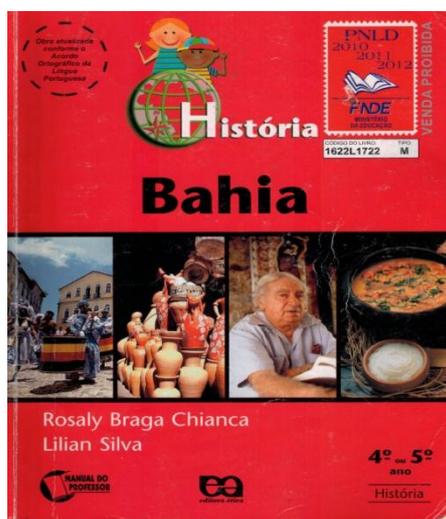
Nessa avaliação, o livro trata adequadamente as questões de discriminação e desigualdades no que se refere ao passado e o presente, em relação às populações que foram diretamente afetadas por elas. Para o Guia, as imagens referentes à escravidão, embora sejam marcantes, são bem trabalhadas de maneira que não há um reforço aos conceitos que outrora prejudicaram a vida individual e social desses povos.

Em relação ao manual do professor, o Guia diz que o mesmo tem algumas deficiências relacionadas à discussão teórico-metodológica e não aprofunda o conceito de região, mas que consegue apresentar interações significativas em relação ao livro do aluno, de forma a explorar suas potencialidades. Afirma também que em relação ao projeto gráfico editorial o livro está adequado à faixa etária, tendo boa apresentação visual, no entanto, algumas imagens não estão muito nítidas (Idem, 2010).

Dessa forma, o Guia diz que o livro “consegue atingir o objetivo proposto de relacionar os conteúdos da História às condições concretas de vida dos alunos, o que pode ser bem explorado em sala de aula” (Idem, p. 85).

Por fim passa a falar sobre a estrutura da obra, livro do aluno e manual do professor, e traz um sumário das divisões e subdivisões do livro, que é apresentada em capítulos. Segue abaixo a capa do respectivo livro.

**Imagem 3:** Capa do livro *História, Bahia* – 4º ou 5º ano



Fonte: CHIANCA, Rosaly B.; SILVA, Liliam. *História. Bahia*. 4º ou 5ºano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

A seleção desse livro, para a presente pesquisa se deu pelo fato de ser um livro regional do estado da Bahia, e segundo a indicação da responsável pela área de distribuição de livros didáticos da Secretaria de Educação de Feira de Santana, até 2012, esse foi um exemplar largamente utilizado nesse município tanto pelas escolas públicas quanto particulares.

Nessa análise, todos os livros selecionados segundo o Guia de História, triênio de 2010-2012, estão aptos para serem utilizados na educação pública como instrumentos que contribuem para uma prática contextualizada e democraticamente direcionada. Esse Guia direciona as escolhas dos professores e sua opinião conta bastante nas decisões. Embora reconheça as limitações dos livros, o Guia enfatiza a qualidade e os considera material apropriado para a ação pedagógica e para a melhoria da educação do país.

Tendo em vista a exposição e avaliação apresentada dos livros selecionados, o próximo e mais relevante passo dessa pesquisa é analisar as imagens. Como enfatizado desde o início, através dos conhecimentos produzidos na área do Desenho, aplica-se à Educação os pressupostos que devem ser observados ao se analisar as imagens que estão embasando os conhecimentos trazidos pelos livros didáticos de História e norteando a aprendizagem dos alunos das escolas públicas do país.

Na constatação de que as imagens encontradas possuem muito mais a ser observado do que o óbvio, surge a necessidade de se conhecer e analisar os valores e princípios norteadores das intenções configuradas na composição desses livros que se tornam dos mais importantes instrumentos metodológicos na ação pedagógica do 5º ano do Ensino Fundamental.

\*\*\*\*\*

## CAPÍTULO V

*O racismo é burrice. Mas o mais burro não é o racista  
É o que pensa que o racismo não existe.  
O pior cego é o que  
não quer ver.  
E o racismo está  
dentro de você.  
Porque o racista na  
verdade é um  
tremendo babaca.  
Que assimila os  
preconceitos porque  
tem cabeça fraca  
E desde sempre não  
para pra pensar.  
Nos conceitos que a  
sociedade insiste em  
lhe ensinar.*



*E de pai pra filho o racismo passa  
Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
Transmitindo a discriminação desde a infância.  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais, nada menos, que a estupidez se propagando.  
Qualquer tipo de racismo não se justifica. Ninguém explica.  
Precisamos da lavagem cerebral para acabar com esse lixo  
que é uma herança cultural...*

*Letra e Música: Gabriel, O Pensador, Lavagem Cerebral, Rio de Janeiro, 1993.*

## ANÁLISE DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO

Tal como foi discorrido até aqui, a intenção deste capítulo é a análise de indicadores que suscitem concepções ideológicas de cunho raciais, expressas em racismo, preconceito, discriminação e estereótipos, presentes em imagens inseridas nos livros didáticos, especificamente para o ensino de História em escolas públicas. O objeto de estudo são imagens, selecionadas dentre os livros indicados pelo PNLD, no Guia do Livro Didático de História para serem utilizados em escolas públicas, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dessas imagens baseia-se no método iconográfico de Panofsky, que abrange a iconografia e a iconologia, bem como na Análise de Discurso, que destaca os valores simbólicos e os discursos ideológicos nelas contidos.

Mediante toda a discussão realizada, ratifica-se a relevância da imagem enquanto elemento visual importante para as práticas pedagógicas, que contribui para o trabalho com o imaginário, a memória e a identificação de elementos culturais. Mas entende-se também que, assim como as imagens são portadoras de informações, conteúdos, códigos e signos, também podem reproduzir estereótipos e preconceitos de determinados grupos. Além disso, compreende-se que os livros didáticos são portadores de concepções ideológicas intrinsecamente inseridas em sua estrutura, que abrangem toda a sua composição, perpassando pelo texto verbal e imagético, bem como por sua configuração gráfica.

Nesse caminho, na medida em que se estabelecem níveis de entendimento, a partir do diálogo entre os campos da Educação e do Desenho, possibilita-se aos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem formas didáticas de compreensão das múltiplas implicações do conhecimento em Desenho, para a Educação e para a construção social dos indivíduos.

Este capítulo contribui para o entendimento das representações visuais que compõem o livro didático, chamando a atenção de docentes para a necessidade de trabalhar as imagens criticamente em suas práticas pedagógicas. É preciso considerar que imagens exteriorizam conceitos e concepções que, se não forem problematizadas pelo educador, podem difundir e reforçar indicadores

discriminatórios que perduram até os dias de hoje e, por isso, precisam ser desvendados e desconstruídos, pois reforçam preconceitos e produzem representações que desvalorizam o outro.

Em suma, este é o momento de identificação e análise dos indicadores que suscitam concepções ideológicas nas imagens desses livros, que retratam situações e personagens e que transmitem valores e práticas que podem contribuir para o desenvolvimento e perpetuação de preconceitos e discriminações a grupos específicos. Nesse aspecto, o objetivo maior é despertar a visão crítica dos educadores sobre indicadores ideológicos contidos em imagens no âmbito escolar.

## **5.1 O corpus da pesquisa**

Para um melhor entendimento é importante que o leitor conheça os elementos que compõem o contexto dessa pesquisa como os artistas que produziram as obras e a composição propriamente dita das imagens.

Embora o propósito do estudo seja analisar imagens dos livros selecionados, a grande quantidade de ilustrações não possibilita a abrangência de todas elas, por isso foram selecionadas quatro imagens de pinturas, uma do livro *História, Projeto Pitanguiá*, uma do livro *História, Bahia* e duas do livro *História, Projeto Buriti* que serão analisadas juntas para proceder comparações.

As imagens selecionadas estão situadas entre as unidades, ou blocos, que abordam os assuntos “Brasil Colônia” e “o Brasil em formação”, abrangendo a organização da colônia até o final do Período Regencial, nos tempos do Império. A seguir apresentamos uma breve síntese biográfica dos autores para que se tenha noção de quem eram, seu contexto, sua cultura e concepções.

### **5.1.1 Síntese biográfica dos autores das imagens e o contexto sociocultural da época**

Quando se fala em contexto sociocultural, é importante levar em consideração as influências dos costumes da época e do local de produção, pois isso se expressará nas obras, bem como o cenário político que se torna fator determinante no que se refere aos elementos econômicos, culturais e sociais da época. Ainda tem

relevância as influências ideológicas que norteiam os valores envolvidos nessa produção.

Para um melhor entendimento das obras, então, a necessidade de saber quem foram seus autores se torna de grande importância. Conhecer, mesmo que de forma resumida, a biografia desses artistas dá uma noção do contexto em que as mesmas foram produzidas. Saber sobre a nacionalidade desses pesquisadores, a formação, bem como a intenção com que e para quem as imagens foram produzidas, traz clareza ao contexto da produção, pois,

É o fotógrafo, o pintor, ou seja, o criador e manipulador da imagem quem destaca certos pontos, esconde outros, foca determinados acontecimentos, controla questões de luz e sombra, recorta elementos da imagem. Enfim, é ele quem forja o que será representado. Mesmo quando nos referimos a imagens consideradas mais “fidedignas” à realidade, como a fotografia, é possível discutir os interesses por trás dela (LEÃO; RODRIGUES, 2012, p. 8).

Esse é um ponto importante nesta pesquisa. Corroborando com o que já foi dito anteriormente, o autor é quem determina toda a composição de uma obra, embora retire elementos do contexto real. A maneira como todas as coisas são arranjadas está sujeita às abstrações desse artista que, influenciado por suas concepções ideológicas, expressará seus valores, conceitos e visão de mundo, tanto do seu, quanto daquele retratado.

No entendimento do contexto histórico, então, é importante ressaltar que no século XIX muitas expedições naturalistas aconteceram às terras colonizadas pelos europeus. Tais expedições se deram porque, apesar da posse e controle das metrópoles europeias sobre as terras colonizadas, não havia o conhecimento necessário para a exploração de seus bens naturais, visando à expansão de sua economia e industrialização. Foram criadas diversas sociedades geográficas que patrocinavam as expedições e viagens de exploração, com profissionais formados em botânica, zoologia, geografia, etnologia, geologia, dentre outros, nas principais universidades europeias. Todo o conhecimento produzido nessas terras constituiu acervo para contribuir e executar os interesses da metrópole sobre as colônias (LOPES, et. al., 2011).

Nesse contexto, herdeiros do século das Luzes, da nova concepção de ciência e do racionalismo, viajantes a cargo da ciência partiam da Europa imbuídos de poder, advindo do conhecimento, para uma América a ser observada e

desvendada, cujos habitantes e tudo o mais eram exóticos e “inferiores”. A maioria desses viajantes buscou explicitar as diferenças físicas, humanas e econômicas das regiões visitadas, estabelecendo comparações entre elas (RAMOS, 2013).

Muitos viajantes passaram pelas terras brasileiras com a incumbência de descobrir e documentar as espécies vegetais e animais, a topografia e os habitantes, e nessa intenção procederam à exploração do Novo Mundo. Dessas pesquisas, o resultado se expressa na grande quantidade de material que foi produzido como pinturas, diários de viagens, desenhos, mapas e livros que relatavam a natureza nessa terra, os habitantes e também seus costumes.

É importante destacar que prevalecia uma visão e concepção europeias sobre essas colônias, principalmente o Brasil, eivadas de conceitos preconceituosos sobre as terras exuberantes e tropicais, cujos habitantes exóticos eram considerados seres destituídos de civilidade, contaminados por doenças próprias dos trópicos, corrompidos no que se referia à moral e dados à luxúria e à barbárie. Tal influência naturalmente foi expressa nos trabalhos científicos produzidos por esses viajantes que, embora fossem cientistas, eram cidadãos europeus, criados e formados a partir dessa cultura.

A seguir, uma breve biografia dos artistas delineará melhor os perfis desses homens da ciência e da arte.

#### **5.1.1.1 Johann B. von Spix e Karl F. F. von Martius**

Johann Baptist Von Spix<sup>6</sup> trabalhava para o governo alemão, para o qual fez diversas expedições. As primeiras foram realizadas em vários países europeus e em 1817 inicia, juntamente com Martius, uma viagem que durou três anos ao Brasil, estudando a fauna brasileira, chefiava a parte de zoologia. Recebera, então, a responsabilidade de pesquisar as províncias mais importantes do Brasil e formar coleções que ampliassem o conhecimento de botânica e zoologia, bem como acerca da população brasileira e seus costumes, principalmente ao que se referia aos negros, indígenas e colonos.

---

<sup>6</sup> Nascido em 1781, em Höchststadt, Alemanha, embora tenha estudado inicialmente teologia, optou pela medicina e em 1808 entrou para o serviço do governo bávaro. Morre prematuramente em 1826. Informações disponíveis no site: <http://educacao.uol.com.br/biografias/johann-von-spix.jhtm>. Acesso em: 20/12/2013.

Karl Friedrich Philipp Von Martius<sup>7</sup> dedicou-se principalmente às ciências naturais, enviado ao Brasil pelos governos bávaro e austríaco, por meio da missão científica, ficou responsável pela seção de botânica. Em uma expedição de três anos percorreu grande parte do país, passando pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Pará, chegando até a Amazônia, terminou sua viagem em Santarém e retornou à Europa munido de numeroso material de análise, o que lhe rendeu vasta produção científica.

A consciência de ser europeu e pertencer ao “mundo civilizado”, bem como ser portador do conhecimento científico daquele século, influenciou a maneira como os viajantes se aproximaram de seu objeto, cujo intuito do relato era estabelecer o estado de civilização e também contribuir com a construção da história do Brasil. Assim, em todas as suas observações, os estudiosos sempre tomaram como base a educação europeia, partindo da crença no progresso e na perfectibilidade humana, advindas da teoria humanista de Rousseau (MONTEIRO, 2012).

Dessa forma, o Brasil, juntamente com sua população negra, é visto como parte de um estágio rumo à civilização, justificando a barbárie europeia da escravidão como condutora dos negros à civilização, evidenciando uma desvalorização de toda a cultura africana anterior. Nesse aspecto,

Spix e Martius, imbuídos dos pressupostos científicos da época relativos ao estudo do homem, observaram questões não só dos usos e costumes, mas de igual modo motes do caráter dos negros do Brasil, sejam escravos ou alforriados, os viajantes dedicaram parte considerável de sua pesquisa à população negra [...] percebemos um olhar etnográfico que permeia praticamente todas as observações, tanto no que diz respeito ao negro, quanto aos miscigenados (MONTEIRO, 2012, p. 52).

Tais concepções foram determinantes para o olhar direcionado à população negra, analisada e julgada mediante esse eurocentrismo naturalista, e assim, “os viajantes fizeram comparações entre as etnias, concluindo que os brancos eram superiores devido à elevação intelectual e física, justificando por meio da diferença das raças o papel dominador europeu” (Idem, p. 55).

---

<sup>7</sup> Nasceu em 1794, em Erlanger, Baviera, Alemanha era formado em medicina. Morre em 13 de dezembro de 1868, aos 74 anos. Informações disponíveis no sítio: <http://educacao.uol.com.br/biografias/von-martius.jhtm>. Acesso em: 20/12/2013

A maior obra produzida por Spix e Martius foi *Viagem ao Brasil*, resultado dos três anos de pesquisa e do levantamento de elementos do país, referentes à fauna, à flora e à população brasileira. A obra foi publicada entre 1823-1831.

A imagem aqui estudada de Spix e Martius foi retirada do livro *História, Projeto Buriti*, e se refere às festas que aconteciam na colônia.

### 5.1.1.2 Johann Moritz Rugendas

Johann Moritz Rugendas<sup>8</sup>, incentivado pelos relatos de Spix e Martius e pela obra de Thomas Ender, vem para o Brasil, em 1821, como desenhista documentarista da expedição Langsdorff, de Georg Heinrich von Langsdorff – cientista renomado da Universidade de Gotinga e cônsul geral da Rússia a serviço do czar Alexandre no Brasil. Essa expedição tinha uma função específica, a de reavivar as relações comerciais entre o Brasil e a Rússia, prejudicadas pelo embargo imposto por D. João VI. Contava com o apoio de D. Pedro I e José Bonifácio e tinha o objetivo de registrar descobertas científicas, investigações geográficas e estudo de produtos desconhecidos até então no comércio.

Em 1824, Rugendas abandona a expedição, mas continua seus registros, abordando tipos, costumes, paisagens, fauna e flora brasileiras. Viaja pelo Mato Grosso, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Suas obras eram basicamente desenho e algumas vezes aquarela. Entre 1825 e 1828 vai para Paris, Augsburg e Monique e destaca-se com sua obra *Voyage Pittoresque dans le Brésil*, que, embora popularizada, recebe crítica por seu caráter pouco documental. Posteriormente desenvolve sua técnica a partir do trabalho a óleo. Ainda em 1845 vem ao Brasil e retrata os membros da família imperial. Na ocasião de sua morte, encontrava-se em situação financeira não muito favorável, pois havia vendido sua obra a Maximiliano II, da Baviera, em troca de uma pensão vitalícia, que perde anos mais tarde por

---

<sup>8</sup> Nasceu em Augsburg, Alemanha, no ano de 1802. Era pintor, desenhista e gravador, filho de Johann Lorenz Rugendas, com quem aprendeu desde criança a exercer o ofício por meio dos traços no papel. Estabeleceram-se na cidade de Augsburg onde ganharam prestígio no exercício da profissão. Morreu em 1858. Em 1817 ingressa na Academia de Belas Artes de Munique.

Informações disponíveis no sítio:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=928&cd\\_idioma=285555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=928&cd_idioma=285555) e no sítio:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Expedi%C3%A7%C3%A3o\\_Langsdorff](http://pt.wikipedia.org/wiki/Expedi%C3%A7%C3%A3o_Langsdorff) . Acesso em: 20/12/2013.

quebrar o acordo de realizar produção pictórica com base em seus trabalhos americanos.

Segundo Bandeira (et. al.) (2004, p. 2),

Rugendas viu o Brasil para muito além de suas flora e fauna “exóticas”. Acompanhou toda a efervescência política que acontecia no Brasil, já que em setembro de 1822 chegou a assistir a independência do Brasil e a coroação de D.Pedro I. Entrou em contato também com uma realidade social desconhecida: o cativeiro dos negros, os navios negreiros, passando pelo desembarque dos escravos, mercados de escravos, cenas de torturas e até mesmo o registro da sensualidade das negras africanas em terras brasileiras.

Rugendas presenciou momentos importantes no que se referia ao trato com a população negra escrava e liberta. Isso influenciou de forma determinante sua obra, na qual conseguiu captar com riqueza de detalhes a vida e costumes dos negros nas terras brasileiras, mostrando cenas cotidianas de punições, sofrimentos e destratos. Percebe-se que grande parte de sua obra tem o negro como personagem central. A imagem analisada desse autor foi retirada do livro *História, Projeto Pitangá*.

### 5.1.1.3 Joaquim Candido Guillobel

Joaquim Candido Guillobel<sup>9</sup> morou no Brasil quando em 1808 mudou-se com seu pai de Lisboa para o Rio de Janeiro, passando a exercer a função de desenhista do Arquivo Militar, onde atuou como tenente. Em 1819 vai ao Maranhão, onde desenha alguns mapas, publicados posteriormente. Retornando ao Rio realiza a carta cartográfica da província, no ano de 1825. Ocupa a cadeira de professor do curso de desenho da Academia Militar até o ano de 1852. Formado em arquitetura, de 1845 a 1855 dedica-se à construção do Palácio de Petrópolis.

Suas obras, pequenas figuras de aquarelas, dão continuidade à tradição de ilustração de usos e costumes, representando típicas cenas do cotidiano do Rio de Janeiro e de São Luís do Maranhão, entre os anos de 1812 e 1822. Dedicou atenção especial aos trabalhos exercidos pelos negros e também mestiços, homens

<sup>9</sup> Nascido em Lisboa, no ano de 1787, era desenhista, aquarelista, arquiteto e topógrafo.

Informações disponíveis no sítio:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=2235&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2235&cd_idioma=28555). Acesso em: 20/12/2013.

e mulheres, inclusive os libertos, e também os homens livres pobres que povoavam as ruas daquelas cidades (PAIVA, 2006).

#### 5.1.1.4 Jean Baptiste Debret

Jean Baptiste Debret<sup>10</sup> estudou arte na Escola de Belas Artes em Paris e engenharia no *Institut de France*, atuou durante um tempo na engenharia, mas preferiu ficar na área da pintura, influenciado por seu primo Jacques-Louis David, chefe da escola neoclássica francesa.

Decidiu deixar Paris por ocasião da derrota de Napoleão e por causa da morte de seu único filho. Foi, então, um dos membros da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816, a pedido de D. João VI, e viveu no Brasil por 15 anos, até 1831, onde organizou sua obra *Viagem Pitoresca ao Brasil*, em que apresenta diversas pinturas sobre o país envolvendo o povo, as paisagens, a sociedade, a cultura e a arquitetura brasileiras, todas acompanhadas de textos descritivos.

Em sua função como artista encarregado pelos assuntos referentes à Corte, Debret seria ainda o responsável “pela documentação dos eventos importantes que envolvessem a nobreza, como coroações, batizados, casamentos, etc, bem como pela decoração do Teatro Real de São João em dias de apresentação para a nobreza” (TREVISAN, s/d., p. 197).

Como pintor oficial do Império, Debret projetou a bandeira do Brasil com a cor verde e o losango amarelo que permanecem até hoje e um de seus trabalhos mais conhecidos é um quadro de D. João VI em tamanho real. Suas obras no Brasil mostram cenas cotidianas, que, sempre expressando cores vivas, chegam a captar sentimentos e emoções das figuras retratadas, no entanto, seu olhar era de viajante, e a partir dele retratou os aspectos de todas as cenas.

Mostra em suas pinturas o sofrimento dos escravos e dos índios e a vida da população brasileira nas ruas e até mesmo em suas casas, suas obras são de grande valor histórico no que se refere ao retrato dessa época e seu contexto.

Debret também lecionou na Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, onde fez a primeira exposição de artes no Brasil com as obras de seus

---

<sup>10</sup> Nascido em Paris, no ano de 1768, morreu em 1848, em sua cidade natal. Informações disponíveis nos sítios: <http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-baptiste-debret.jhtm> e [http://www.suapesquisa.com/biografias/jean\\_debret.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/jean_debret.htm). Acesso em: 20/12/2013.

alunos. Regressou à França e entre os anos de 1834 a 1839 publicou uma série de gravuras reunidas em sua obra *Voyage Pitoresque et Historique au Brésil ou Séjour d'un Artiste Français au Brésil*.

Torna-se relevante o conhecimento acerca desse autor, pois suas obras estão presentes em grande parte dos livros didáticos, no caso da imagem de sua autoria selecionada nessa pesquisa, a mesma está situada no livro *História, Bahia*.

Para entender tais obras, então, é importante compreender que elas são concebidas como uma dimensão do meio em que foram produzidas, em que determinadas concepções sociais podem ser percebidas. Nesse aspecto, trata-se de uma relação de troca, o meio influencia a criação que fornece novos sentidos para o meio (TREVISAN, s/d). Assim, ao falar de um pintor tão relacionado à história política daquele momento, como foi Debret, não se pode ignorar o contexto social e político em que suas obras foram pensadas e criadas.

### **5.1.2 A interseção imagem/texto e análise**

A fim de analisar como as imagens são trabalhadas, é relevante compreender a forma como as mesmas são apresentadas nesses livros didáticos.

De acordo com o método iconográfico de Panofsky, muitos aspectos podem ser analisados em um estudo mais minucioso e aprofundado de imagens. Para auxiliar no entendimento da composição dessas imagens, toma-se como apoio os estudos realizados por Rudolf Arnheim, principalmente em sua obra *Arte e percepção visual, uma psicologia da visão criadora*, (2007) que permite uma instrumentalização nesse conhecimento.

Esse autor contribui para o entendimento de como na composição geral de uma imagem a localização dos elementos são importantes e determinantes para a apreensão aos olhos do leitor. Ele explica que a maneira como os elementos são dispostos, de forma natural, conduzem o olho do observador a mover-se espontaneamente do lugar que primeiro lhe chamou a atenção para as demais áreas articuladas na produção da arte de maneira geral, enquanto o movimento visual explora a figura como um todo (ARNHEIM, 1989).

No entanto, essa apreensão do observador é afetada por outros elementos na estrutura visual de uma imagem. Segundo John Berger (1972) é importante analisar a composição de um quadro, pois isso é fundamental para o poder exercido por

essa imagem, descrita como se fosse, por si própria, a carga emocional da obra. Os elementos nela existentes permitem uma noção da maneira como as obras foram articuladas em sua estrutura visual.

A importância de se analisar a constituição da obra como um todo também é apontada por Arnheim, que assevera:

É necessária uma definição muito mais perfeita da imagem quando tentamos ver uma pintura como uma obra de arte. Isto requer um exame completo de todas as relações que constituem o todo, porque os componentes de uma obra de arte não são simples rótulos de identificação, mas, através de todas as suas características visuais, transmitem o sentido da obra (ARNHEIM, op. cit., p. 17).

Entender, então, um pouco dessa composição proporciona uma noção de interpretação, mesmo que primária neste trabalho, pois há necessidade de aprofundamento desse conhecimento, de como uma obra é pensada e arranjada e como transmite suas mensagens e sentidos a partir da manipulação dos elementos visuais, sem o uso de palavras, mas simplesmente de símbolos que chegam ao cérebro por meio dos olhos do observador.

Estas concepções são importantes na hora da leitura do livro pelo professor, em sua prática pedagógica, e podem ser usados como meio de destacar elementos na imagem que merecem atenção especial tanto do professor, quanto dos alunos, como indicadores de racismo, discriminação, preconceito e estereótipos.

Nesse aspecto, a intenção é levar o leitor a perceber que a leitura de uma obra de arte, de uma imagem, envolve mais do que simplesmente um olhar eivado de emoção e senso de gosto próprio, mas que também é preciso perceber os outros elementos de composição, que se tornam meios de veiculação de mensagens. Dessa maneira,

Ler uma imagem seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama das cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito em determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e apropriação do mundo (PILLAR, 2001, p. 15).

Isso se reflete na relação estabelecida entre o aluno e o livro didático, pois o livro utiliza imagens produzidas por sujeitos específicos e estão à disposição de

outros, os alunos, que, inseridos em um determinado contexto, podem ter sua concepção de mundo influenciada pelas perspectivas registradas em tais imagens.

Nessa percepção se expressa a importância do conhecimento sobre a forma como as imagens são compostas, buscando entender as concepções ali expressas, os significados que elas transmitem e a dimensão que as mesmas tomam ao alcançar os sentidos dos sujeitos que a contemplam.

No entanto, esta pesquisa não pretende esgotar a análise pormenorizada de todos os elementos das obras selecionadas, o enfoque está naqueles considerados mais importantes para que o leitor compreenda a composição de uma imagem. Como o foco principal é a análise dos discursos ideológicos que as imagens comportam e a forma como os livros didáticos as trabalham, foi necessário fazer um recorte no vasto aparato ilustrativo que compõe essas obras educativas.

Dessa maneira, este estudo propõe extrair, apoiado na Análise de Discurso (AD), juntamente com o entendimento da iconologia, as ideologias de época impregnadas simbolicamente em tais imagens, do contexto histórico e social do Brasil e das concepções preconizadas por seus autores. Vale ressaltar que essas obras foram produzidas pelos artistas europeus mencionados anteriormente, que, em missões naturalistas, registraram porções importantes daquela realidade e, junto a isso, registraram também seus próprios valores, observando o cotidiano retratado e os problemas que se apresentavam e que chamavam a atenção do seu olhar enquanto artista (PAIVA, 2006).

As interpretações aqui desenvolvidas têm a intenção de trazer uma visão interdisciplinar, proporcionando uma releitura dessas imagens baseada nas simbologias contidas em sua composição. Não serão proposições absolutas, já que a leitura de uma imagem permanece aberta às várias interpretações. Este estudo pretende, então, apresentar a indicação de uma maneira de ver essas obras que retrataram um período e que são usadas nos dias de hoje para compor os conteúdos dos livros didáticos.

#### **5.1.2.1 Habitação de negros, livro *História, Projeto Pitangua***

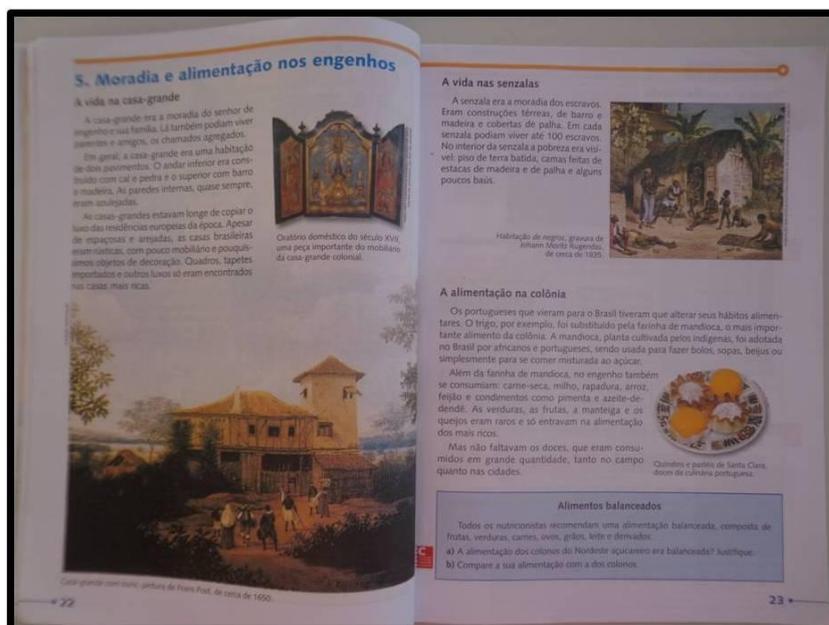
A imagem Habitação de Negros está no bloco do livro *História, Projeto Pitangua*, intitulado *Quando Portugal dominava o Brasil*. A abertura do bloco apresenta um pequeno texto da carta de Pero Vaz de Caminha, algumas imagens

de uma igreja, uma mulher apresentada como “mameluca”, um engenho e algumas questões sobre os portugueses e seus interesses no Brasil. A seguir, a primeira unidade aparece intitulada: *A conquista portuguesa* e aborda 1 - A expedição de Pedro Álvares Cabral; 2 - O contato com os povos indígenas; 3 - A exploração das terras portuguesas na América; 4 - O início da colonização; e 5 - Moradia e alimentação nos engenhos.

Este último tópico, em que se encontra a imagem *Habitação dos negros*, fala sobre como era a vida na casa grande, sua estrutura e sua ornamentação. Logo após vem o tópico *A vida nas senzalas*.

A imagem abaixo mostra as páginas em que o livro aborda esse assunto.

**Imagem 4-** Páginas do livro *História, Projeto Pitangua*



**Fonte -** MELANI, Maria Raquel A. *História*. Projeto Pitangua. São Paulo: Moderna, 2008, p. 22-23.

A imagem mostra a disposição do conteúdo e das imagens nas páginas 22 e 23. A seguir passa a falar da alimentação na colônia, abordando a importância da mandioca na confecção de bolos, sopas, beijus, etc, da carne seca, milho, rapadura, e alimentos mais escassos como verduras, frutas, manteiga e queijos, que eram consumidos pelos mais ricos. Segundo o livro, não faltavam doces, que eram consumidos em grande quantidade tanto no campo quanto nas cidades (MELANI, 2008).

A fim de proporcionar uma melhor visualização e entendimento, o texto que se refere ao assunto analisado também é destacado.

**Quadro 2-** Texto A vida nas senzalas

**A vida nas senzalas**

A senzala era a moradia dos escravos. Eram construções térreas, de barro e madeira e cobertas de palha. Em cada senzala podiam viver até 100 escravos. No interior da senzala e a pobreza era visível: piso de terra batida, camas feitas de estacas de madeira e de palha e alguns poucos baús (Idem, p. 23).

Na análise dessas páginas, percebe-se a construção simplificada e reduzida de conceitos no texto. A senzala é apresentada como sendo a moradia natural dos negros e não como um lugar ao qual os mesmos foram relegados e obrigados a sobreviver em cativeiro. O negro não deveria mais ser apresentado como escravo, pois essa também não era uma condição natural concernente à ele, mas sim imposta, nesse aspecto, deveriam ser apresentado como um povo que foi escravizado, e ainda fazer entender que aquela condição de pobreza era devido a forma como os mesmos estavam submetidos e mantidos por seus escravizadores.

A página seguinte apresenta as atividades para o aluno, exercícios que giram em torno do conteúdo do bloco inteiro, abordando os assuntos cana-de-açúcar, sistemas de governo e ainda o domínio holandês. O tema da condição dos negros não é mais mencionado nem é feita qualquer provocação de reflexão para os alunos acerca do assunto.

No Guia e recursos didáticos, exclusivo para o professor, no assunto referente a essa unidade, o livro apresenta os conteúdos e objetivos do bloco e traz os objetivos geral e específicos da unidade *A conquista portuguesa*. O objetivo geral é apresentado como: “esperamos que o aluno compreenda algumas características do engenho colonial, como o escravismo, reconhecendo na colonização os interesses da metrópole portuguesa” (Idem, p. 20). Os específicos giram em torno do reconhecimento e identificação da divisão das terras por meio do Tratado de Tordesilhas, da viagem de Pedro Álvares Cabral, as razões da colonização, o encontro entre portugueses e indígenas, a produção açucareira, o patrimônio

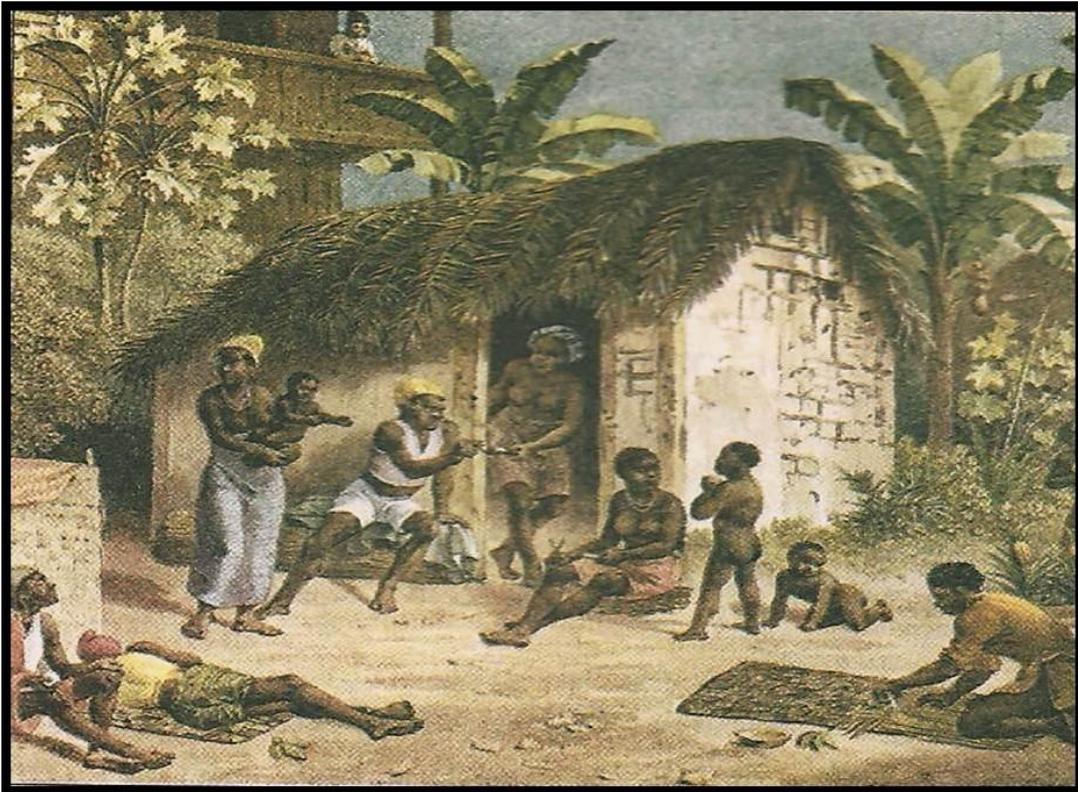
ecológico da Mata Atlântica e destaca-se aqui o objetivo que prevê “explicar a vinda dos africanos escravizados para o Brasil” (Idem).

O Guia traz algumas sugestões de metodologia para cada um dos tópicos do bloco e no tópico *Moradia e alimentação*, que aborda os itens *A vida na casa-grande*, propõe destacar a concepção de família patriarcal do período colonial, sua composição e distribuição de responsabilidades; em *A alimentação na colônia*, enfoca a diferença entre a alimentação naquele período e nos dias de hoje, bem como as questões relativas ao transporte dos alimentos e a questão da alimentação balanceada nos dias de hoje, que não era preocupação naquele momento.

Uma clara omissão se expressa aqui, pois nada se fala acerca do tópico *A vida nas senzalas*, ele fica esquecido em meio às orientações. Tanto na parte de estudo do aluno, quanto nas orientações para o professor esse livro se mostra omissos em seu papel de esclarecer os fatos históricos em sua real condição. Ao mesmo tempo em que traz o assunto à tona, relega-o à imaginação do leitor, sem se preocupar com as conclusões possíveis sobre o conteúdo. Tal atitude demonstra o preconceito que ainda se expressa veladamente e a intenção de não desconstruí-lo, ao mesmo tempo em que contribui e reforça as questões discriminatórias referentes ao povo negro.

Tendo constatado a maneira como o texto é tratado, segue abaixo a imagem analisada.

**Imagem 5** - Habitação de negros. Gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.



**Fonte** - MELANI. Maria Raquel A. *História. Projeto Pitanguá*. São Paulo: Moderna, 2008, p. 23.

A imagem *Habitação de negros* mostra um grupo de negros escravizados em momento de descanso e descontração. Numa primeira observação, pré-iconográfica e somente descritiva, percebemos que a cena não mostra a senzala, que era um local onde todos os negros ficavam, mas uma pequena casa de barro coberta de palhas. Ao fundo aparece uma vegetação característica de terras tropicais, uma delas parece com a bananeira. Mais ao fundo da imagem também aparece uma casa, mais estruturada, parece ser a casa grande, e uma pessoa branca observa a cena apoiada na sacada da varanda.

Dez negros são mostrados na cena, sendo sete adultos - três homens e quatro mulheres - e três crianças, uma delas um bebê de colo. Os homens aparecem vestidos e as mulheres desnudas na parte de cima, as crianças estão todas nuas. Dois deles estão num canto, um deitado e outro sentado no chão, um está sentado num tronco de madeira, ao lado da porta e outro está confeccionando o que parece ser uma esteira. As mulheres, uma sentada, parece conversar com uma

das crianças, uma saindo à porta entrega algo ao homem assentado no tronco e outra está em pé com o bebê no colo.

Logo na primeira olhada na imagem de Rugendas percebe-se um leve jogo de perspectiva<sup>11</sup>. Esse elemento é apresentado a título de conhecimento do leitor sobre tal particularidade na construção de imagens. Na constituição da obra de arte a perspectiva é usada para dar uma aparência tridimensional em um desenho, dessa forma, a imagem passa a transmitir a noção de altura, largura e comprimento. Ou seja, ao utilizá-la, o artista cria, em uma superfície plana, a ilusão de profundidade, de distância e de volume na imagem. Na *Habitação de negros*, isso aparece nas linhas das paredes das casas, tanto na casa dos escravos, quanto na sacada da casa localizada ao fundo e, nessa construção, observa-se então, topologicamente, um triângulo em cuja base estão os escravos e o vértice aponta para a sacada onde está alguém da Casa Grande, remetendo à base da economia e riqueza que sustentava as famílias abastadas, acima da condição humana dos negros cativos.

Como um elemento mais realístico de representação espacial, o jogo de perspectiva auxilia para que a percepção visual não seja distorcida na representação de profundidade da obra, isso dará uma noção de tamanho e distância, realçando certos aspectos espaciais (ARNHEIM, 2007).

Sutilmente os indicadores ideológicos se mostram na maneira em que o artista expõe os personagens negros e coloca ao fundo da imagem, em um jogo inteligente de perspectiva, destacada a figura da pessoa branca. Essa figura essa não faria falta à cena, mas aparece imponente sobre os sujeitos que se encontram submetidos à condição de pobreza, destacando a relação de dominação e subalternidade.

A imagem possui características marcantes no que se refere à luz e à sombra. Esses elementos são extremamente importantes na composição de uma obra de arte, porque a sua manipulação dá as formas necessárias às figuras, expõe os objetos e personagens ilustrados e direcionam o olhar. Sem eles não é possível

---

<sup>11</sup> A análise da perspectiva apresenta alguns outros aspectos que podem ser observados nas obras de arte em geral, como a linha do horizonte que representa o nível dos olhos do observador, separando céu e terra, terra e mar, por exemplo; o ponto de fuga, que é um ponto localizado em um determinado local na obra por onde todas as linhas paralelas convergem vistas em perspectivas; e linhas de fuga, que são as linhas imaginárias que convergem para os pontos de fuga, o que dá a sensação de profundidade nas produções. Esses aspectos não aparecem muito visivelmente nessa imagem, por isso não receberão maior enfoque.

observar os demais elementos, pois os olhos não os poderiam detectar. Dessa forma, a distribuição de luz criteriosa serve para dar unidade e ordem não apenas à configuração de objetos isolados, mas igualmente à de um conjunto inteiro (Idem). Tais elementos têm íntima relação com o modo como os personagens negros da época são concebidos e retratados.

Na observação de um desenho ou de uma pintura, percebe-se que a exposição da incidência da luz significa que um objeto, ou uma superfície, está voltada para uma fonte de luz enquanto a parte relegada à obscuridade significa que algo está afastado e isso ajuda a definir a orientação dos objetos no espaço.

O conjunto de luzes e sombras possui grande importância porque eles evitam que os olhos fiquem vagando, e assim, num sentido mais didático, a iluminação tende a guiar a atenção seletivamente, de acordo com o significado desejado. Dessa maneira, a depender da vontade do produtor da obra, um objeto pode ser destacado, e outros podem ser relegados a segundo plano, criando uma relação hierárquica visual de modo que os aspectos secundários da cena podem ser subordinados à vontade de seu autor (Idem). Nesse aspecto, as concepções racistas, discriminatórias, estereotipadas conseguem uma intensa expressão no que se refere à utilização da sombra e da luz.

Muito além da construção de ordem e unidade em uma imagem, os elementos luz e sombra carregam em si fortes propriedades ideológicas que ajudam a compor concepções simbólicas e delineiam os conceitos acerca do bem e do mal. Acerca do simbolismo contido nesses elementos, Arnheim (Idem, p. 313) diz que,

O simbolismo da luz, [...] data provavelmente de época tão antiga como a história do homem. Encontra-se o dualismo das duas forças antagônicas da mitologia e filosofia de muitas culturas [...]. O dia e a noite tornam-se a imagem do conflito entre o bem e o mal.

A forma como se trabalha a luz e a sombra na composição de uma imagem visual pode carregar, então, uma forte simbologia. A construção de sentidos relacionados a esses elementos em sua maior parte advém de concepções religiosas que correlacionam os elementos arquetípos, de características opostas, que se relacionam a partir do imaginário social, delineando forças que se combatem entre si. Esse caráter maniqueísta condiciona a relação entre o bem e o mal, o bom e o ruim, luz e trevas, caráter de inferior frente à superioridade. Dessa forma, em muitas obras, deliberadamente "(...) as sombras projetadas dotam os objetos de um estranho poder de provocar obscuridade" (Idem, p. 304). Tal obscuridade se delinea

nas concepções ideológicas acerca de certos personagens e a forma como se quer que os mesmos sejam vistos.

Nesse aspecto, existe toda uma relação entre a simbologia do bem e do mal, do claro e do escuro, da luz e da sombra, do branco e do negro. Isso esclarece a forma como os personagens negros eram ilustrados em muitas produções artísticas, influenciados pelas concepções ideológicas racistas e discriminatórias daquela época, pois os atos de discriminação e de distinção racial não se restringem à forma de expressão linguística verbal, mas buscam linguagens que as permitam ser entendidas, que as expressem e permitam uma disseminação.

Como explica Leda Martins (1995, p. 36) “o signo negro está intimamente identificado com um valor depreciativo nas mais diversas situações da fala brasileira”, isso advém, como já foi mencionado, de concepções enraizadas em princípios ligados à religião que determinaram os lados correspondentes ao bem e ao mal, que passaram a servir como justificativa para a dominação imperialista europeia naquele momento e que perduram até os dias de hoje, estabelecendo “de um lado, o signo da brancura, sinônimo do bem e do belo; do outro, da negrura, metáfora do mal e do feio” (Idem, p. 38), o que é ilustrado no momento em que o autor utiliza-se de elementos como luz e sombra para enfatizar o branco e o negro, e conseqüentemente os personagens distintos em raça.

Essas concepções advêm, segundo Andreas Hofbauer (2003), dos primórdios das línguas indo-europeias, em que o branco representava o bem, o que era bonito, a inocência, o divino; enquanto o negro era sempre associado ao que era errado, ao mal, ao diabólico. Dessa forma, “a fusão entre escravidão, cor negra e imoralidade de um lado, e a fusão entre cor branca, ideal moral religioso e status de liberdade de outro lado, fez parte de um discurso de dominação que foi “inventado” pelas classes dominantes (um discurso que justificava a exploração)” (HOFBAUER, 2003, p. 62).

A *Habitação de negros* é uma obra que chama a atenção também pela maneira como os personagens são apresentados. Percebe-se que há uma certa distorção no semblante dos personagens negros. Na ilustração de pessoas, as expressões faciais desempenham importante papel na transmissão de emoções e sentimentos, sendo o homem um ser emocional por natureza e que fala por meio de suas expressões e maneiras como posiciona seu corpo e sua face.

Quando se fala em expressão na arte, é preciso ter em mente que isso não se refere somente ao homem. Arnheim (2007, op. cit., p. 438) define esse elemento

como “maneiras de comportamentos orgânico ou inorgânico revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos”. No entanto, aqui, esta pesquisa se atém à expressão dos rostos humanos ilustrados na imagem.

Para esse autor, o rosto humano é o veículo que mais traz dificuldades para a expressão visual. Na observação de uma obra de arte que tem como foco personagens humanos, suas características expressivas vêm à tona explícita ou implicitamente no momento em que se olha e focaliza a dinâmica e apresentação da imagem, e dessa maneira,

Capta-se um rosto humano, exatamente como todo corpo é captado, como um padrão total de componentes essenciais – olhos, nariz, boca – aos quais se podem adaptar mais detalhes. [...] mínimas modificações na tensão muscular e na cor da pele fazem um rosto parecer cansado ou alarmado. Talvez, contudo, o observador não possa descobrir o que causou a mudança na aparência total porque os sinais indicadores adaptam-se facilmente à estrutura integrada (Idem, p. 37).

O rosto humano é uma das partes mais difíceis de serem reproduzidas exatamente por conta dos traços expressivos que podem modificá-lo ou distorcê-lo, deixando-o parecido ou distanciado do objeto desenhado, ou ainda assemelhá-lo a outras coisas ou seres. Dessa forma, quando um artista desenha um rosto humano, qualquer traço ou a aplicação de uma sombra pode modificar a feição, mas para o artista treinado no conhecimento das artes isso não se torna um problema.

No entanto, é sabido que quando o desenho não é realista, o artista dá aos seus personagens os traços que ele mesmo determina, aplica o desenho das feições aos personagens de acordo com sua própria percepção sobre aqueles que serão seus modelos, e assim, se torna muito fácil e provável que “(...) os julgamentos da expressão confiem em “estereótipos” que os indivíduos adotam prontos de grupos sociais” (Idem, p. 440). Esses parâmetros e julgamentos se tornam padrões influenciadores na composição das obras e na ilustração de pessoas e de grupos sociais.

Paulo V. B. Silva (2008), ao refletir sobre as formas como os negros são ilustrados no livro didático, explica como funcionam os estereótipos dizendo que um indivíduo atribui a outro(s) características que o desvalorizam, o diferenciam das demais pessoas de um grupo social. O indivíduo estigmatizado é desapropriado do exercício de sua humanidade em função da valorização dessa característica, que pode ser uma condição física, moral ou social.

Percebe-se, então, que o conteúdo eurocêntrico estereotipado se mostra determinante no que se refere as questões raciais. Enquanto o personagem negro era visto como figura destituída de beleza, inteligência e cuja cultura não merecia respeito e consideração, através de imagens negativas e inferiorizantes, o branco e sua cultura sempre ganharam predominância nas representações, sempre apresentados em posições de destaque, nas melhores profissões e ilustrados como exemplos de beleza e domínio, exteriorizando a concepção de superioridade da raça branca sobre a negra, reflexo da construção social histórica.

Dessa forma, o negro modelado de maneira caricatural, com expressões doentias e animalizadas é um dos componentes da construção ideológica que pretendia acentuar as diferenças, adjetivando-as e menosprezando-as. Através da transmissão de nocivos estereótipos, legitima-se e justifica-se a dominação branca sobre os povos considerados diferentes. A ilustração caricatural do negro é então,

[...] um dos efeitos mais eficazes da fabricação ideológica, que prima pela mitificação da diferença como um traço abjeto. [...] carnalizam-se, grosseiramente seu corpo e expressão facial, que se tornam sinônimos de um absurdo desvio estético. Tido como inferior, de acordo com as teorias raciais divulgadas na época, quando necessário, ressalta-se sua força brutal, semianimalesca, e seu estado primitivo (MARTINS, 1995, p. 42).

A estratégia expressada pelos tipos caricaturais se expressava como uma forma de mostrar ao mundo que esse sujeito não era digno do respeito e da consideração dos homens brancos superiores, e dessa forma, isso desenvolvia um tipo de estatuto social do negro transformando-o em um não sujeito, um ser destituído de direitos.

Nessa construção vários estereótipos foram produzidos a respeito do negro, dentre eles a noção de que o negro era revoltado, violento, cruel, rebelde, selvagem, que era a encarnação do mal; a visão de negros erotizados, naturalmente promíscuos e insaciáveis, depravados e dados a excessos sexuais, obscenos; da mulata lasciva, disponível para a relação sexual; do negro infantilizado, sem condições intelectuais; e ainda do negro desprezível, fisicamente repulsivo. São estereótipos extremamente cruéis, mas recorrentes e importantes no discurso racista brasileiro (SILVA, 2008).

A expressão do racismo se fazia determinante em tais concepções e ações. Era uma maneira de legitimação dos estatutos das práticas do domínio social estabelecidos pelos grupos dominantes, instaurando a naturalização e legitimação

do poder estruturante que modelava e determinava as relações sociais no Brasil de então.

Dando prosseguimento a essa análise, outro detalhe é percebido. A ilustração das mulheres nessa cena aparece também repleta de conceitos épicos. Elas são ilustradas sem parte das roupas, o que traz à tona também as concepções que se tinha da mulher negra naquela época. Concepções que serão desenvolvidas mais adiante, quando da análise da imagem de Spix e Martius, mas aqui, observa-se que elas aparecem desnudas na parte de cima, no entanto, o autor ilustrou um detalhe que são os colares em seus pescoços.

Os colares de contas eram depositários de tradições culturais afro-brasileiras e eram usados pelas mulheres africanas e descendentes como uma forma de preservar sua herança cultural, representando sua autoridade religiosa e familiar (PAIVA, 2006). Não eram somente ornamentos para destacar ou chamar a atenção para seus belos colos, embora talvez essa fosse a ideia que o artista quisesse destacar. Percebe-se que o autor omite as roupas, mas acrescenta esse detalhe, o que dá a entender que a intenção não era somente a de ilustrar um aspecto dessa cultura.

Como é possível perceber, essa imagem é carregada de ideologias racistas, preconceituosas, e pode despertar e incentivar sentimentos e ações discriminatórias acerca do povo negro. Ao olhá-la rápida e despercebidamente talvez o leitor não consiga entender de imediato tais preceitos, pois tudo está impregnado de simbologias. No entanto, o contato de uma criança com tal imagem, sem contextualizações ou maiores explicações pode trazer muitas interpretações e contribuir para a preservação dos conceitos que ali são expressados.

Como observado nas páginas do livro em análise, há uma clara omissão das questões raciais e a forma como elas são apresentadas no conteúdo do aluno é simplista. O livro não problematiza conceitos contidos nas imagens, arraigados no imaginário social até hoje e que ainda trazem sofrimentos aos homens e mulheres negros/as vitimados por uma discriminação histórica.

No Guia do professor toda importância é dada ao desenvolvimento do assunto acerca da família patriarcal, do senhor branco. É dado enfoque às questões da alimentação naquele período, mas nada se fala sobre as questões raciais inerentes no tópico *A vida nas senzalas*, em que se poderia desenvolver um ensino contextualizado e crítico sobre o assunto. Esse esquecimento, ou omissão, mostra

que não há nenhuma intenção nesse livro em trabalhar e desconstruir conceitos como racismo.

A AD alerta para a importância de levar em consideração não somente os discursos impressos e detectáveis, mas também os silenciamentos acerca de determinados assuntos, repletos de sentidos implícitos. O não posicionamento ou não pronunciamento explicita o propósito de manter a transmissão sistemática de ideologias. A apresentação de mensagens subliminares torna mais fácil a aceitação, na medida em que não há reflexões que despertem os leitores para o que ali está sendo transmitido.

É revoltante perceber que livros que insistem em difundir estereótipos e preconceitos continuem a ser produzidos, publicados e recomendados. Nesse aspecto, o livro didático ainda continua a veicular a relação oprimido-opressor (SILVA, 2004). Sendo este um exemplo de livros que refletem ainda hoje as concepções antagônicas entre o branco e o negro.

#### **5.1.2.2 O jantar brasileiro, livro *História, Bahia***

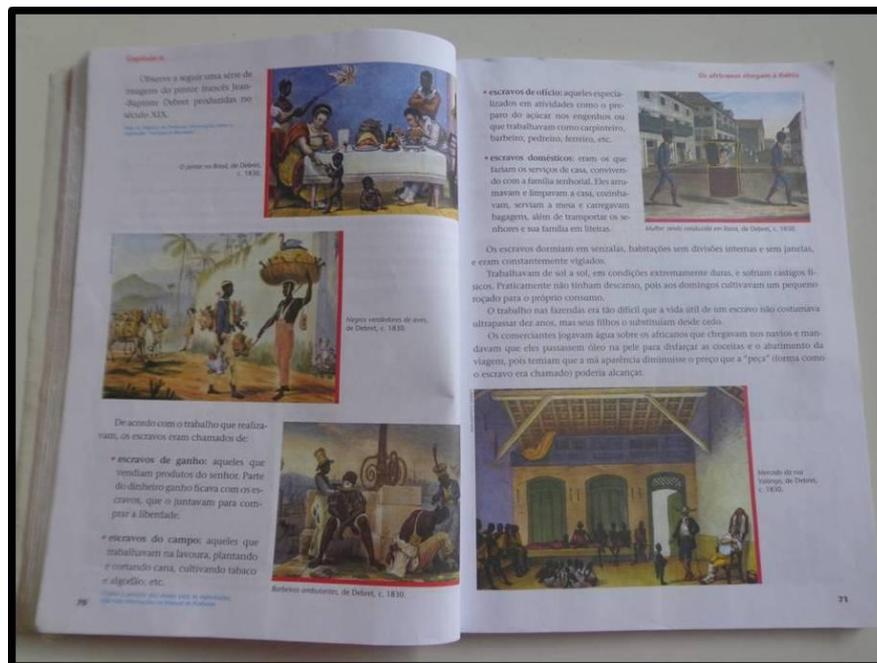
No livro *História, Bahia*, a imagem selecionada está situada no capítulo 6, intitulado *Os africanos chegam à Bahia*. O capítulo se inicia com algumas questões para serem discutidas entre o (a) professor (a) e os alunos, o livro orienta ao professor (a) a incentivar a participação dos alunos, e diz que as questões têm como objetivo formular hipóteses, resgatar conhecimentos prévios e registrar mudanças e permanências.

A seguir apresenta os tópicos: *os povos africanos*, que aborda de onde os mesmos foram trazidos, seus costumes e religiões; *quem eram os africanos escravizados*, trazendo um texto sobre como viviam os povos africanos em suas terras e, nesse momento, apresenta a imagem Navio Negreiro, dos africanos sendo transportados, além de alguns questionamentos para o aluno interagir com o texto.

Também traz o tópico: *os portugueses e o tráfico de escravos*; e a seguir o tópico: *o trabalho escravo na sociedade baiana*, em que explica que na Bahia os escravos eram comprados principalmente para trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar do recôncavo, mas também para trabalhar nas lavouras de fumo e de algodão, no serviço doméstico e artesanato.

O livro apresenta, então, algumas imagens de Debret para ilustrar os vários tipos de trabalho escravo. Seguem abaixo as páginas que apresentam conteúdo mencionado.

**Imagem 6** – Páginas do livro *História, Bahia*



**Fonte** - SILVA, Lilian; CHIANCA, Rosely B. *História, Bahia*. São Paulo: Ática; 2010, p. 70-71.

A foto acima mostra a forma como o texto interage com as imagens, como elas são distribuídas na paginação do livro, ilustrando as diversas modalidades de trabalho descritas na sociedade daquela época.

Para melhor compreensão e esclarecimento segue o texto que embasa as imagens, que é apresentado da seguinte maneira:

**Quadro 3-** Texto sobre o trabalho dos escravos

Observe a seguir uma série de imagens do pintor francês Jean Baptiste Debret produzidas no século XIX. De acordo com o trabalho que realizavam, os escravos eram chamados de:

- **escravos de ganho:** aqueles que vendiam produtos do senhor. Parte do dinheiro ficava com os escravos, que juntavam para comprar a liberdade.

- **escravos do campo:** aqueles que trabalhavam na lavoura, plantando e cortando cana, cultivando tabaco, algodão, etc.
- **escravos de ofício:** aqueles especialistas em atividades como o preparo do açúcar nos engenhos ou que trabalhavam como carpinteiro, barbeiro, pedreiro, ferreiro, etc.
- **escravos domésticos:** eram os que faziam os serviços de casa, convivendo com a família senhorial. Eles arrumavam e limpavam a casa, cozinhavam, serviam a mesa e carregavam bagagens, além de transportar os senhores e sua família em liteiras.

Os escravos dormiam em senzalas, habitações sem divisões internas e sem janelas e eram constantemente vigiados.

Trabalhavam de sol a sol, em condições extremamente duras, e sofriam castigos físicos. Praticamente não tinham descanso, pois aos domingos cultivavam um pequeno roçado para o próprio consumo.

O trabalho nas fazendas era tão difícil que a vida útil de um escravo não costumava ultrapassar dez anos, mas seus filhos o substituíam desde cedo.

Os comerciantes jogavam água sobre os africanos que chegavam nos navios e mandavam que eles passassem óleo na pele para disfarçar as coceiras e o abatimentos da viagem, pois temiam que a má aparência diminuísse o preço que a “peça” (forma como o escravo era chamado) poderia alcançar (CHIANCA; SILVA, 2010, p. 70-71).

Esse texto se refere aos negros escravizados da mesma forma como o texto do livro anterior, no entanto, expande um pouco mais o assunto, expondo que os escravos eram vigiados nas senzalas, o que mostra a situação não intencional de estar naquele espaço. Também deixa clara a forma como a imposição do trabalho era feita para esses sujeitos, como eram punidos com castigos físicos e como essa vida dura diminuía a expectativa de vida dessas pessoas.

O próximo tópico, intitulado *Pelourinho*, explica resumidamente a história desse lugar como representação máxima da escravidão. A seguir traz a parte *Interagindo com o texto* em que algumas atividades abordam a questão da pele, da identidade e ainda um texto extraído do IBGE que discorre acerca da Lei 10.639/03

e da data de 20 de novembro, quando se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, seguido de questões para reflexão. O capítulo se encerra com os tópicos *fazendo história e resgate histórico*, trazendo algumas informações, o poema Navio Negreiro de Castro Alves e a história da escrava Anastácia, ex-princesa de origem banta que foi obrigada a viver amordaçada com uma máscara por causa da inveja das mulheres e filhas dos senhores de escravos. Finaliza falando do Projeto Didá, de Salvador, formado por mulheres que homenageiam a escrava mencionada.

No capítulo seguinte, o livro aborda as lutas e resistência do povo negro, a herança cultural e a população afrodescendente hoje. Os capítulos posteriores já mudam o assunto e tratam das transformações políticas, economia e ocupação do território.

O Manual do professor traz orientações sobre cada tópico dos capítulos divididas em: *Sobre o conteúdo*; *Sobre as atividades*; *Interagindo com o texto*; e *Informações adicionais*, sempre trazendo orientações de como trabalhar o assunto, sugerindo o esclarecimento de alguns termos, reflexões acerca de direitos e sobre as formas de dominação ideológica exercida sobre o africano escravizado como forma de fazer o aluno interagir com o conhecimento.

Nesse manual, é perceptível que em relação às questões raciais, o professor encontra orientações, para que esteja atento para a não reprodução de preconceitos e estereótipos, não entanto, por não serem aprofundadas, em se falando de orientar uma ação didática, não garante um maior subsídio ao docente, deixando à cargo desse a busca e aprofundamento no assunto.

Segue abaixo a imagem extraída.

**Imagem 7-** O jantar brasileiro. Aquarela de Jean Baptiste Debret, 1830.



**Fonte-** SILVA, Lilian; CHIANCA, Rosely B. *História, Bahia*. São Paulo: Ática; 2010, p. 70.

Essa imagem apresenta um momento em que os negros estão servindo na casa dos senhores, em afazeres domésticos, nesse caso, segundo o nome da obra, o jantar. Sete pessoas compõem a cena, um casal de senhores - o homem se farta enquanto a senhora, com o auxílio de um talher, alimenta duas crianças que estão à espera de receber as migalhas que lhes são oferecidas - e três negros servem aos senhores, uma mulher na atividade de abano, um homem assistindo à mesa, talvez aguardando o momento em que possa ser requisitado, e outro negro se encontra na porta do ambiente observando a cena, também de prontidão.

A cena apresenta enfoque nas cores e formas, mostrando as vestimentas luxuosas com detalhes, a toalha rendada, a mesa com utensílios e farta com frutas, assado e bebida. A composição de uma forma harmoniosa torna essa uma bela imagem a ser contemplada.

O elemento das cores, como se percebe na maioria das obras de Debret, é bem empregado nessa imagem e observa-se que há maior ênfase no lado esquerdo da obra, lado que naturalmente o leitor inicia a leitura de uma imagem. Arnheim

(2007) diz que, ao utilizar cores como o vermelho junto ao amarelo, o artista cria uma barreira com as escalas conflitantes produzindo um choque na atenção visual, e essa barreira impede o olho de deslizar através do intervalo entre as duas figuras. O manto vermelho sobreposto ao vestido amarelo da senhora produz um efeito que chama a atenção inicial do olhar do leitor.

Da mesma forma como se observa os elementos e objetos em seu estado real, as cores em seus tons são influenciadas pela incidência da luz, pela claridade. Arnheim (2007) também explica que, na utilização das cores em uma obra de arte, a interrelação entre elas afeta a composição visual da obra como um todo, e o seu uso possui certas simbologias que levam o leitor a relacioná-las com determinados elementos, como por exemplo, o verde, traz pensamentos acerca da natureza; o azul a refrescância da água, o vermelho remete ao sangue, ao fogo. Por sua natureza, as cores quentes são convidativas, são salientes, já as cores frias mantêm o espectador à distância, na utilização das mesmas em uma obra, ambas são bem vindas para o artista.

O elemento das cores, então, é uma das formas mais perspicazes de trabalhar uma imagem e conseguir a atenção do observador. Dependendo da maneira como elas são empregadas, o artista consegue despertar sensações e sentimentos, a partir da percepção visual, que interferem na maneira como uma obra é contemplada e até na forma como ela é aceita ou rejeitada. Nesse aspecto, uma obra que só se utiliza de cores escuras ou quentes despertará sensações diferentes de outra em que se utiliza de cores claras e frias.

Dessa maneira, para Arnheim (2007), as qualidades expressivas da cor e da forma afetam de modo espontâneo a mente receptiva que a observa, enquanto a estrutura tectônica do padrão engaja a mente ativamente organizada, produzindo emoções e interpretações. O autor usa, então, a ideia de Poussin assim expressa "(...) as cores na pintura são, por assim dizer, engodos para seduzir os olhos, como a beleza dos versos na poesia é uma sedução para os ouvidos" (Idem, p. 327).

A cena está repleta da técnica da sobreposição na apresentação de vários elementos - as crianças sobrepostas à mesa, a mesa aos senhores sentados e esses sobrepostos aos personagens negros ao fundo. Esse elemento na cena ajuda a dar uma noção de profundidade, na medida em que oculta partes de um objeto ou personagem, colocando outros em sua frente, dando a noção de que há espaço entre eles e atrás dos mesmos.

É como se os elementos estivessem em camadas, e isso ajuda o artista a fazer a alternância entre os personagens da frente, do meio e do fundo na mesma unidade visual, produzindo uma harmonia interessante na cena, em um jogo de esconde e apresenta.

De uma forma mais técnica, a sobreposição,

[...] intensifica a relação formal concentrando-a num padrão mais ajustadamente unificado. [...] Assim, a sobreposição estabelece uma hierarquia criando uma distinção entre unidades dominantes e unidades subservientes. Uma escala de importância leva, por meio de dois ou mais graus, do primeiro plano ao fundo. [...] mostra o esconder e o deixar esconder de um modo particularmente expressivo (Idem, p. 115).

Como técnica que auxilia na percepção de profundidade do espaço compositivo, a sobreposição torna-se um recurso bastante útil, facilitando ao artista a exposição dos elementos que ele deseja que estejam em primeiro, segundo ou terceiro plano em uma escala de importância na cena. Isso o auxilia na exposição de alguns detalhes e na ocultação de outros.

Essa obra poderia ser vista de forma ingênua sem maiores reflexões, no entanto, ao observarem-se os personagens negros, percebe-se que eles são ilustrados de forma caricaturada em uma cena que claramente mostra a superioridade dos brancos.

Logo à primeira vista e colocadas em primeiro plano aparecem as crianças, ilustradas nuas, com fisionomia desumanizada, doentia e animalizada. Essa cena é um claro exemplo do que Silva (2010, p. 40) afirma: “a associação da figura estereotipada de animais, associada à figura estereotipada do negro foi frequente nas ilustrações”. E também que a criança negra retratada nessa época, “era associada ao macaco, na expressão facial, no vestuário e nas atividades que desempenha” (Idem, p. 55).

No caso dessa imagem, percebe-se a associação das crianças negras com animais domésticos, estereotipadas na ênfase à nudez e à sua aparência domesticada e animalizada, alimentadas no chão com pedaços e porções que a senhora lhes dá, das migalhas da mesa.

O negro que assiste à mesa, embora esteja bem vestido, está descalço. Este é um fato cujo retrato mostra a realidade social histórica dos negros na época, pois os mesmos andavam descalços. Mas também era uma ilustração da marca de sua inferioridade e condição social, segundo Alex Ratts e Adriana Damascena, (In.

MEDEIROS, 2008, p. 60) “dentre os elementos de violência que atingia o corpo africano estavam a imposição de andar descalço, que indicava a condição de escravizado, marcas de proprietários como se faz com o gado e cicatrizes de açoites”.

Esse é um detalhe que não precisaria aparecer, visto tantos outros elementos na cena, no entanto, mesmo utilizando a sobreposição, o autor o traz à tona, mostrando que embora o negro estivesse bem vestido, estava descalço e ainda era inferior e subalterno. Ao observar bem o detalhe, pode-se ver os pés ilustrados mostrados somente em sua parte frontal, em uma impressão que os fazem assemelhar-se aos pés de animais.

A mulher negra aparece também bem vestida, com colares, brincos e enfeite na cabeça, como era característico das escravas que trabalhavam dentro da casa grande. Sua roupa apresenta-se bastante decotada, expondo seu colo, em uma mostra sutil de sensualidade com a insinuação do volume de seus seios, o que não acontece com a roupa da senhora, que aparece debruçada alimentando a criança e, mesmo assim, não há indícios que chamem atenção para seu decote.

É importante levar em consideração as ideias expressas nos detalhes dos elementos na composição dessa imagem. A AD preconiza a relevância de prestar atenção aos significados elaborados nos objetos e como cada um transmite significância, produzindo sentidos para quem a compõe e, de formas dinâmicas, para aquele que a observa, isso é determinante nas interpretações.

Percebe-se que a imagem expressa a forte noção de degradação física e moral acerca do povo negro que dominou as convicções europeias e dos colonos. Os negros eram considerados, por causa da cor de sua pele, portadores de incapacidades intelectuais e de uma inferioridade natural. Sobre isso, Silva ainda diz que “desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que é submetido esse povo, através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo uma não-humanidade” (op. cit., p. 31).

Tal concepção ideológica é bastante nociva às crianças e ao povo negro de uma forma geral, fazendo com que a sociedade desenvolva um sentimento de rejeição e desprezo, colocando as pessoas, por sua vez, frente aos conceitos antagonistas entre raças.

Analisando o texto verbal e a maneira como o livro trata o assunto da escravidão, percebe-se que dos três livros analisados, esse é o que mais expressa

preocupação em trabalhar o tema da escravidão e da situação do negro na sociedade brasileira e no estado da Bahia. Há uma maior preocupação em incentivar a discussão entre os alunos nas partes denominadas *Interagindo com o texto*, por meio de questões que provocam reflexões acerca do assunto tratado, e em algumas delas traz poemas, textos e dados recentes do IBGE, menciona a Lei 10.639/03 e sua importância. Ainda apresenta o projeto Didá da Bahia, que tem o objetivo de trabalhar questões de afirmação de gênero e raça com mulheres da Bahia, questionando o aluno acerca de projetos que conheça voltados à melhoria de vida da população afrodescendente.

O livro segue mostrando contextualização com o tema, apresenta assuntos como os quilombos, a herança cultural, a vida nos engenhos, mostrando imagens antigas e atuais de lugares.

No Manual do professor há algumas informações adicionais por meio de pequenos textos. Ali são encontradas orientações acerca da maneira como o professor deve proceder, no entanto, o manual traz poucas bibliografias em que o docente possa se apoiar e enriquecer o conteúdo.

Sobre o conteúdo no capítulo *Os portugueses e o tráfico de escravos*, o livro diz que “é importante dialogar sobre as formas de dominação ideológica exercidas sobre o africano escravizado. Esse processo foi tão eficiente que ainda hoje há leis que coíbem a discriminação racial” (CHIANCA; SILVA, 2010, p. 25). Isso chama a atenção do professor sobre as concepções ideológicas que devem ser trabalhadas no momento do desenvolvimento desse assunto e, se o professor quiser, ainda pode desenvolver o assunto das leis sobre racismo e discriminação.

Ainda nessa mesma instrução, no tópico *Sobre a atividade*, o manual diz que “O preconceito e a discriminação contra os afro-descendentes, assim como as injustiças sociais a que estão submetidos, têm suas raízes nesse período da história brasileira” (Idem), e ainda instrui o professor: “Aproveite para falar sobre os direitos humanos ampliando o assunto, se considerar necessário” (Idem). As instruções prosseguem chamando a atenção para a se refletir sobre os aspectos da escravidão e a relação desta com a condição do negro hoje.

Percebe-se, então, que, de uma forma geral, e em comparação com os outros livros analisados, o livro *História, Bahia* se destaca ao apresentar uma contextualização bastante significativa e suas orientações expressam preocupação e seriedade com a temática, embora não se mencione os movimentos sociais negros

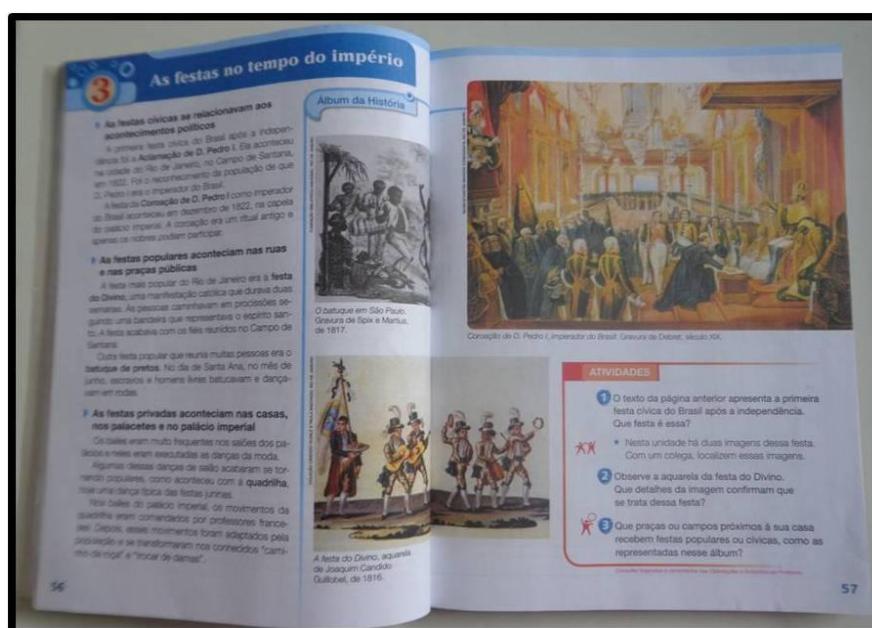
e não se explique mais claramente a formação do povo brasileiro. Além disso, quando se refere ao lugar desse povo na sociedade de hoje, apresenta reflexões bastante simplificadas, não mencionando o lugar do negro na sociedade hodierna e não abordando a diversidade das posições que eles ocupam. Também não há maiores indicações reflexivas sobre as ideologias contidas nas imagens propriamente ditas, ficando à cargo do professor dar essa ênfase.

### **5.1.2.3 O batuque de São Paulo e a Festa do Divino, livro *História, Projeto Buriti***

A imagem selecionada desse livro se encontra na Unidade 4 que tem como título: *O Brasil em Formação*. O primeiro capítulo dessa unidade tem o tema: *O reinado de D. Pedro I* e fala sobre a outorga da primeira Constituição brasileira, a independência do Brasil, a abdicação de D. Pedro ao trono e a organização dos poderes. O segundo capítulo, *O período Regencial*, fala sobre a escolha dos regentes para governar o Brasil, as fases desse período, D. Pedro II assumindo o governo. E o terceiro capítulo com o tema *As festas no tempo do império*, fala sobre as festas que aconteciam nessa época, mostrando que os festejos cívicos se relacionavam aos acontecimentos políticos. As festas populares aconteciam nas ruas e praças públicas e as privadas aconteciam nas casas, nos palacetes e no Palácio Imperial.

A imagem abaixo ilustra as páginas mencionadas.

**Imagem 8** - Páginas do livro *História, Projeto Buriti*



**Fonte** - COSTA JÚNIOR. *História, Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna, 2007, p. 56 - 57.

Observa-se que o livro trata o tema de forma bastante simplista. Não há maiores reflexões sobre a cultura e sobre o povo, o destaque está todo na imagem da Coroação de D. Pedro, que toma meia página. A Festa do Divino está bem posicionada no encontro das páginas, mas a imagem do Batuque de São Paulo está espremida em um canto da mesma.

A disposição das figuras mostra a sua importância no texto. Enquanto para as duas outras festas são apresentadas imagens que se destacam em suas cores, a imagem usada para mostrar a festa do povo negro aparece em preto e branco e em uma divisão de página. Já a festa da coroação de D. Pedro recebe toda proeminência na disposição do espaço. Isso mostra a maneira como esse livro propositalmente destaca uma comemoração em detrimento da outra, o que se repete na maneira como é apresentada a atividade para os alunos, não citando a festa dos negros.

Os questionamentos são dispostos como aparece a seguir:

- 1- O texto da página anterior apresenta a primeira festa cívica do Brasil após a independência. Que festa é essa?
- 2- Observe a aquarela da Festa do Divino. Que detalhes da imagem confirmam que se trata de uma festa?

3- Que praças ou campos próximos à sua casa recebem festas populares ou cívicas, como as representadas nesse álbum? (Idem, p. 42).

Nas questões propostas para reflexão a festa do Batuque de São Paulo é omitida. As duas primeiras aludem à Coroação de D. Pedro e à festa do Divino, a última estimula a interatividade com as experiências do aluno, que pode relatar suas vivências, mas não é estimulado a refletir sobre o aspecto cultural africano representado na imagem do Batuque de São Paulo.

O texto apresentado no livro aparece da seguinte forma:

**Quadro 4 - Texto As festas no tempo do Império**

**As festas no tempo do Império**

➤ **As festas cívicas se relacionavam aos acontecimentos políticos**

A primeira festa cívica do Brasil, após a independência, foi a **Aclamação de D. Pedro I**. Ela aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, no campo de Santana, em 1822. Foi o reconhecimento da população de que D. Pedro I era o Imperador do Brasil.

A festa da Coroação de D. Pedro I como imperador do Brasil aconteceu em dezembro de 1822, na capela do palácio imperial. A coroação era um ritual antigo e apenas os nobres podiam participar.

➤ **As festas populares aconteciam nas ruas e nas praças públicas**

A festa mais popular do Rio de Janeiro era a **festa do Divino**, uma manifestação católica que durava duas semanas. As pessoas caminhavam em procissões seguindo uma bandeira que representava o Espírito Santo. A festa acabava com os fiéis reunidos no Campo de Santana.

Outra festa popular que reunia muitas pessoas era o **batuque dos pretos**. No dia de Santa Ana, no mês de junho, escravos e homens livres batucavam e dançavam em rodas.

➤ **As festas privadas aconteciam nas casas, nos palacetes e no palácio imperial**

Os bailes eram muito frequentados nos salões dos palácios e neles eram executadas as danças da moda.

Algumas dessas danças de salão acabaram se tornando populares, como aconteceu com a **quadrilha**, hoje uma dança típica das festas juninas.

Nos bailes do palácio imperial, os movimentos das quadrilhas eram comandados por professores franceses. Depois, esses movimentos foram adaptados pela população e se transformaram nos conhecidos “caminhos da roça” e “trocar de damas” (COSTA JUNIOR, 2007, p. 56).

O texto também deixa clara a omissão em relação à cultura afro-brasileira, na medida em que se restringe a uma apresentação superficial. Não se pode deixar de observar ainda que o texto verbal desse livro didático se refere às imagens explicando a Festa do Divino como uma manifestação católica e explica sua dinâmica religiosa, já quando fala da festa dos negros refere-se a ela como “outra festa que reunia pessoas era **o batuque dos pretos**” (Idem), dizendo que no dia de Santa Ana os escravos e homens livres cantavam e dançavam. Em sua referência, embora o autor do livro dê destaque em negrito à frase, não se refere ao nome da tela, Batuque de São Paulo, como faz com as outras. Isso expressa a materialidade do discurso ideológico na língua, prescrevendo seu cunho discriminatório.

Na próxima página o livro traz um adendo intitulado: *Ampliação*, e muda de assunto, falando sobre os jornais no século XX, com informações sobre essa atividade, os instrumentos utilizados e como funcionava a produção e distribuição dos mesmos. Também há uma atividade sobre o assunto e, na página que se segue, são apresentadas as atividades relativas ao assunto da unidade, sem maiores explicações e contextualizações.

Nas *Orientações e Subsídios ao professor*, o livro apresenta os objetivos, que giram em torno da compreensão da organização política daquele momento, e aqui destacam-se os dois objetivos referentes às festas, que se apresentam como: “Relacionar as festas cívicas e os acontecimentos políticos do século XIX”; e “Reconhecer as festas populares como patrimônio de um povo” (Idem, p. 42).

Esse tópico apresenta o conteúdo e os critérios de avaliação e fala da previsão das dificuldades que giram em torno da compreensão do sistema de governo. Apresenta um tópico intitulado: *Lendo as imagens*, em que menciona somente a figura referente à festa de Aclamação de D. Pedro, falando como o artista

apresenta a cena e seus enfoques e mostrando que essa cena é importante pela popularidade e pelo momento histórico e político do evento.

No item que se refere especificamente *As festas no tempo do império*, traz os seguintes objetivos:

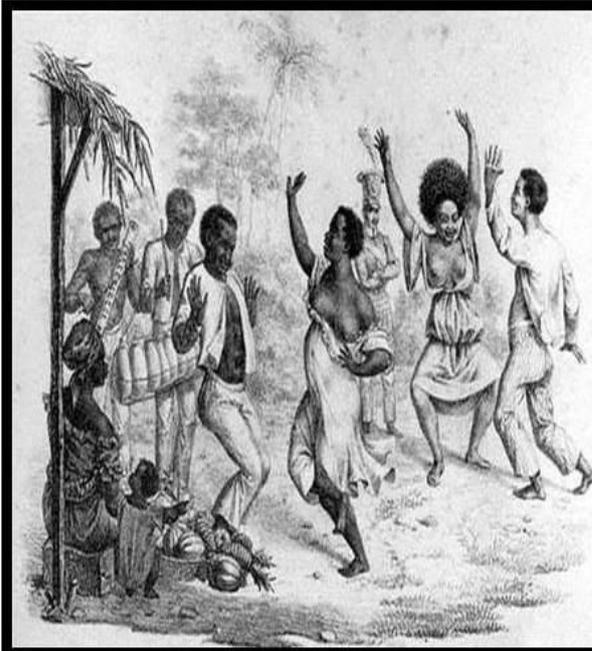
- Relacionar as festas cívicas aos acontecimentos políticos do século XIX;
- Compreender a diferença entre as festas públicas e festas privadas, relacionando-as com as classes que formavam a sociedade da capital do Império;
- Reconhecer, por meio das imagens, as festas que marcaram a capital do império no século XIX;
- Perceber as festas populares como um patrimônio histórico a ser preservado (Idem, p. 44).

A seguir recomenda ao professor a interação do momento apresentado com as vivências dos alunos para relacionar festas familiares com festas populares enfatizando conceitos como tradição, enfatizando que “ao participarmos de uma festa popular, devemos respeitar suas tradições, não ridicularizando nem fazendo pouco caso dessas tradições” (Idem).

Menciona as atividades em que se espera que o aluno localize as imagens de Aclamação de D. Pedro I e que estabeleçam relações entre elas e o texto. Orienta a estimular os alunos a lembrar de festas públicas de sua localidade e ainda sugere uma pesquisa em grupo sobre as festas do Brasil contemporâneo. A omissão se concretiza também nas orientações ao professor e deixa totalmente à sua responsabilidade o trabalhar com o assunto e com as imagens que o mesmo apresenta.

As imagens analisadas são aqui relacionadas juntas para que se possa proceder à comparação.

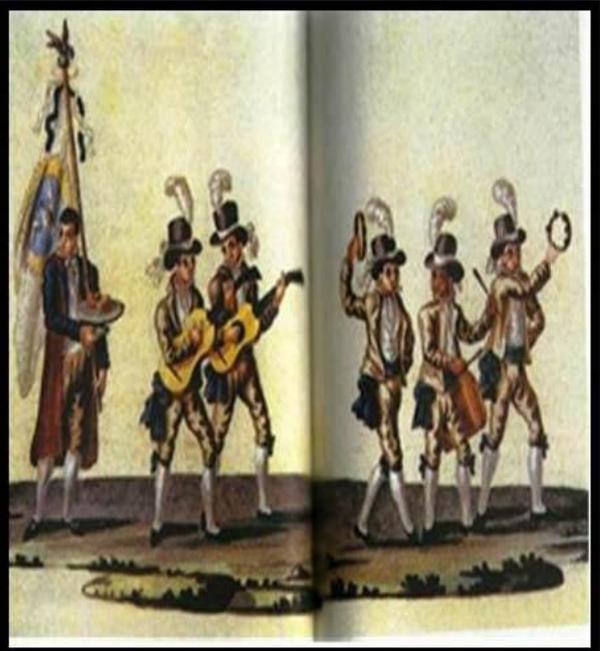
**Imagem 9** - O batuque de São Paulo. Gravura de Spix e Martius, 1817.



**Fonte-**

[http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540\\_2003/edu/produto/escravidao/resistencia2.htm](http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/edu/produto/escravidao/resistencia2.htm). Acesso em: 16/07/2013

**Imagem 10** - Festa do Divino. Aquarela de Joaquim Candido Guilobel, 1816.



**Fonte-** COSTA JÚNIOR. *História, Projeto Buri*. São Paulo: Moderna, 2007, p. 56.

Embora três imagens estejam posicionadas nas páginas, estas duas cenas foram selecionadas por ser representação de festas populares de rua. A Festa do Divino apresenta um grupo vestido austeramente, seis homens, com trajes característicos e luxuosos e portando instrumentos musicais, um deles carrega a bandeira que representa o Espírito Santo. A imagem do Batuque de São Paulo mostra um grupo de negros festejando, nove pessoas compõem a cena: dois homens tocando instrumentos musicais, dois casais dançando, uma senhora negra sentada com uma criança e ao fundo, em leve sobreposição, um homem branco, que pelo uniforme parece ser um guarda, com os braços cruzados em uma postura de observação.

Observa-se que a imagem da Festa do Divino o autor lança mão das cores na ilustração das roupas e instrumentos, o que chama a atenção imediata dos olhos para aqueles personagens. Essas imagens em particular possuem um elemento interessante na arte, que é o movimento. Para Arnheim (2007), todo movimento é uma combinação de subsistemas que funcionam independentemente e se integram em um todo. É a atração visual mais intensa da atenção, ele faz o olho voltar-se

para o local e seguir o curso da ação. Para esse autor, os seres humanos, de uma forma geral e de modo similar, são atraídos pelo movimento.

Mas, no que se refere à pintura, falar de movimento é aplicar uma linguagem metafórica, pois como uma figura estática, nada realmente se move fisicamente. No entanto, as propriedades dinâmicas atribuídas à imagem fazem com que o sistema nervoso do observador tenha a ilusão de que há uma locomoção real, e a imagem dá a impressão de estar em movimento. Essa sensação é possível porque o espectador cria dentro de seu próprio corpo reações sinestésicas apropriadas àquela observação, isso o ilude, fazendo ver movimento onde não há nenhum, ou pelo menos dotando o objeto imóvel de uma vaga mobilidade.

Nessas cenas, as imagens apresentam certa interação de espaços, cenários e alguns objetos, manuseados ou não, com as figuras humanas que se movem, integradas no contexto geral das representações. Nos dois momentos o espaço ou a vegetação e o solo aparecem exercendo o papel de moldura, na qual os personagens estão inseridos. No jogo desses elementos, a imobilidade espacial reforça a ilusão de movimento dos personagens.

Nas duas ilustrações os braços e as pernas dos personagens são apresentados movimentando-se e a partir desses movimentos, que aparentam ser lentos ou rápidos, percebe-se que as danças sugerem músicas em ritmos distintos e, nesse aspecto, as pinturas seguem adaptando o movimento visual ao âmbito da percepção do leitor.

O registro visual de uma dança possui particularidades interessantes, pois consciência, desejos, sentimentos e intenções são expressos no comportamento dos personagens, estabelecendo uma interação entre os mesmos, e transmitindo para o espectador as intenções e reações manifestadas nas ilustrações (Idem, 2007).

Nesse registro há a percepção de um detalhe sutil, mas distinto nas duas imagens, o enfoque do Batuque de São Paulo está no corpo, já na Festa do Divino está na indumentária.

As frutas tropicais aparecem como uma simbologia e revelam a noção de terra tropical difundida pelos europeus das terras brasileiras. Mais uma vez aparecem as pessoas negras ilustradas estão descalças, como retrato histórico de “um dos símbolos de subalternização que marcam a escravidão na iconografia do séc. XIX” (JOVINO, 2007, apud. OLIVEIRA et. al. 2007, p. 30).

As mulheres que aparecem na cena dançando estão vestidas desleixadamente e de forma vulgar, com roupas que deixam à mostra seus seios enquanto dançam. Isso poderia parecer como algo cultural caso não se levasse em consideração a concepção que se tinha naquele momento sobre a figura feminina negra, em que as mulheres eram dotadas de sensualidade, voltadas à sedução e ao apelo sexual, vistas como exóticas, sedutoras e lascivas (SILVA, 2004).

Ella Shohat e Robert Stam, falando acerca das concepções eurocêntricas dizem que,

As mulheres do Terceiro Mundo - quando não são meros símbolos eróticos em terras virgens - são marginalizadas, aparecendo basicamente como subalternas dotadas de enorme apetite sexual. [...] enquanto a mulher branca tem que ser seduzida, aprisionada, praticamente estuprada para que seu desejo reprimido seja despertado, a mulher árabe/negra/latina é movida por um intenso desejo sexual. Desse modo, um duplo discurso apresenta a terra colonizada e seus habitantes como objetos de desejos, ao mesmo tempo puros e obscenos (2006, p. 236).

Isso mostra bem as concepções deturpadas que se tinha dessas mulheres, o que resultou em ações desmedidas e desumanas, ações de desrespeito quando estas eram subjugadas como objetos de desejos de seus senhores e de homens brancos em geral, muitas vezes estupradas, o que resultou no nascimento de muitos escravos mestiços e sem o reconhecimento de sua descendência branca.

Nesse aspecto, “imagens de mulheres árabes/negras “fogosas” em contraposição a mulheres brancas e “frígidas” obliteram, de maneira mítica, a história da submissão das mulheres do Terceiro Mundo em relação ao homem do Primeiro Mundo” (Idem, p. 237), mostrando que as fantasias sexuais dos homens brancos europeus, que até então eram suprimidas principalmente por causa dos costumes e da religião, agora poderiam ter uma vazão, já que as mulheres das terras tropicais, especialmente as escravas negras, eram consideradas como produto, “peça”, mais um dos muitos objetos do senhor.

E assim lamentavelmente a história mostra que “o imaginário imperial conseguiu saciar suas próprias fantasias de dominação sexual graças à erotização e exotização do Terceiro Mundo” (Idem, p. 240).

Tais concepções permeiam até hoje a visão estereotipada da mulher afro-brasileira dentro e fora do Brasil, em que se supervalorizam os atributos-físicos (sobretudo sexuais) em detrimento de outras qualidades, reforçando que:

O imaginário sobre a mulata sensual, sambista, boa de cama, de fato, perpassa o imaginário nacional. No momento de revelar a cultura do afro-brasileiro, como o carnaval, muita ênfase se dá às mulheres negras, exaltando essas características, mas poucas reflexões são feitas a respeito da história da mulher negra e à posse forçada do seu corpo pelos senhores escravocratas (DIOGO, 2008, p. 62).

Infelizmente isso ainda é marcante na concepção popular, percebida na transmissão de estereótipos que não prestigiam a mulher afrodescendente e a desvalorizam em suas grandes, variadas e ricas qualidades.

Isso traz a compreensão de que o Batuque de São Paulo expressa a maneira histórica de concepção dessa mulher negra, levando em consideração o que Coregnato e Mutti (2006) dizem sobre os sujeitos serem assujeitados pelo coletivo e como os mesmos se tornam representantes e porta-vozes dos discursos ideologicamente construídos.

A imagem apresenta, em sobreposição, a figura de um guarda, símbolo de autoridade que está ali para garantir que a ordem não será perturbada, o que não acontece na festa católica, também festa de rua. Sua postura expressa uma apreensão, os braços cruzados demonstram rejeição e até certo desprezo em relação ao que ele observa. Já na outra figura, não há representações de autoridades, talvez por ser uma festa religiosa católica, o autor não tenha visto a necessidade de alguém que garanta a ordem, e os personagens aparecem de maneira austera, elegante e ordeira, passando uma postura de serenidade e superioridade cultural.

As expressões das pessoas aparecem novamente grotescas, de maneira deformada, com aspecto animalesco. Como já foi mencionado, o discurso do negro modelado de maneira caricatural, com expressões doentias e animalizadas pretendia mitificar ideologicamente as diferenças, adjetivando-as, e, dessa maneira, legitimando e justificando a dominação branca.

Percebemos que o preconceito manifestava-se abrangendo também as expressões culturais. Nascimento (2002), diz que, desde a fundação da colônia e do momento em que os africanos e suas culturas adentraram o solo americano, sua manifestação cultural, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil.

A maneira como essa cena é representada, como os corpos são ilustrados na execução dos movimentos, bem como a exposição das mulheres reflete claramente a concepção de degradação física e moral que se tinha dos povos negros, mostrando que,

A discriminação estendia-se também ao campo cultural: as festas e os bailes frequentados pelos escravos e pelos pretos pobres eram condenados pela burguesia comerciante e vistos como manifestações obscenas e primitivas; os cultos afro-brasileiros eram taxados de superstições grotescas (FERRETTI, 2007, p. 3).

Dessa maneira, o menosprezo às expressões e a matriz cultural africana expressa a noção de superioridade que se manifesta de maneira clara na imagem da Festa do Divino, em que os personagens são ilustrados elegante e austeramente. A visão desses personagens e de sua cultura perpassa pela constituição ideológica negativa acerca dos sujeitos negros, em um discurso organizado de maneira a desqualificar valores culturais. Dessa forma,

Ridiculariza-se seu registro verbal, pois é considerado incapaz de [...] expressar-se adequadamente; menosprezam-se sua visão de mundo, seus costumes, crenças e religiosidade; banalizam-se sua herança cultural e carnavalizam-se, grosseiramente seu corpo e expressão facial, que se tornam sinônimos de um absurdo desvio estético. (MARTINS, 1995, p. 42).

Na medida em que se naturalizam as relações hierárquicas de dominação sobre as culturas consideradas inferiores, banalizando seus costumes, crenças e herança cultural, justificava-se a dominação intelectual e cultural sobre aquelas pessoas também concebidas como inferiores, legitimava-se o poder gerado pelo imperialismo sem necessidade de explicar suas operações, tidas como necessárias e adequadas.

Isso acontecia em um processo de comparação da cultura e costumes dos outros povos tendo como parâmetro a cultura e costumes europeus, tidos pretensamente como civilizados. Nesse julgamento, os povos dos trópicos e os povos mestiços poderiam ser civilizados apenas quando desenvolvessem padrões de comportamento e perfis europeus (PAIVA, 2006).

A exposição dessas cenas e o silêncio em relação a posteriores esclarecimentos deixa explícita ainda hoje a concepção preconceituosa e estereotipada acerca do povo e da cultura negra. No conteúdo do aluno, o livro não

traz nenhuma contextualização ou explicação dessas imagens, deixando a cargo do professor e do aluno o trabalho da interpretação e entendimento.

Na parte que se refere ao professor, ele menciona a questão do respeito às tradições e propõe como um dos objetivos que os alunos devem “perceber as festas populares como patrimônio histórico a ser preservado” (COSTA JÚNIOR, op.cit., p. 44). Não há nenhuma indicação de como o professor deve fazer para utilizar essa imagem em prol da preservação dos costumes e tradições africanas. Não há indicação e sugestão de contextualização para o professor deixando sob a responsabilidade do mesmo o trabalho com o conteúdo das festas e das imagens.

Fica claro que não há intenção alguma nesse livro de desconstruir preconceitos e estereótipos em relação ao povo negro e sua cultura. Pelo contrário, ele contribui para a continuação da visão simplificada dos processos de dominação, dando continuidade à visão negativa de que os negros constituem como um grupo racial étnico de menor ou nenhuma importância para a nação brasileira, contrapondo-se as leis promulgadas sobre o ensino e a valorização do povo e da cultura negra.

## **5.2 Algumas observações necessárias**

A história da escravidão do negro no Brasil é um marco vergonhoso na construção do país, apoiada na barbárie que foi a ação de subjugar povos, praticando uma das formas mais vis de crueldade para com o ser humano, foi em todas as instâncias, um crime contra a própria humanidade.

O regime escravocrata consolidou diversos aspectos culturais brasileiros e foi determinante na produção de uma sociedade injusta, trazendo consequências gravíssimas, que se expressam até hoje na desigualdade das oportunidades e nas estratificações sociais, preservando o *status* do poder e os privilégios de alguns grupos em detrimento de outros.

Esse regime aproveitou-se da mão-de-obra africana, valendo-se de mecanismos repressivos e de um falso juízo de valor sobre o que é ser negro. Toda exploração e deturpamento da cosmovisão africana teve o objetivo de justificar a não integração social da população negra nas fases colonial, imperial, e principalmente pós-abolição e republicana. Isso localiza a origem do preconceito no Brasil, explicando a manutenção dos juízos de valor sobre essa população, relativos

à sua essência, seu conhecimento, seu desempenho intelectual, forjados num contexto histórico inóspito, a partir da violência física e psicológica e da imposição das desvantagens social e econômica (SANTOS, 2005).

As ideologias racistas ainda ocupam lugar no imaginário da população brasileira, influenciado pelas concepções naturalistas de superioridade racial, baseadas na constituição biológica.

A subalternidade relegada a determinados grupos na sociedade de classes, historicamente estruturada combinando o capitalismo e a escravidão, é promovida e estabelecida por meio do preconceito e da discriminação, o que implicou relações sociorraciais antagônicas entre negros, indígenas e brancos. No entanto, o que mais preocupa é que estar apenas em posição subalterna, com raras exceções, não é visto como desigualdade de condições imposta à população negra e excluída, mas sim com naturalidade. E essa naturalidade das desigualdades sociorraciais se configura como um comportamento que impede a percepção das práticas discriminatórias como atitude pessoal e institucional (SANTOS, 2005).

O racismo, os estereótipos, o preconceito e a discriminação são ações abafadas na sociedade brasileira contemporânea. Um discurso de respeito, de convívio harmônico e de tolerância entre brancos e negros, pobres e ricos, dentre outros pares aparentemente dicotômicos, é proferido em todos os ambientes como prerrogativa de uma sociedade despida de preconceitos. No entanto, esse discurso superficial e mascarado acaba por encobrir a realidade da desigualdade, tanto do ponto de vista racial, quanto de classe social, camuflando as formas contemporâneas de exploração e dominação.

Paulo Vinícius Silva (2008, p. 75) diz que “(...) o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Ao mesmo tempo em que o critério de cor determina as possibilidades do indivíduo, a etiqueta das relações sociais prevê que comportamentos explicitamente preconceituosos ou discriminatórios devem ser evitados”. Essa ainda é uma realidade contemporânea: a existência de um racismo velado, implícito, que, ao mesmo tempo que prega a igualdade, se omite diante da situação da população negra, excluída, que também é a que sofre com a pobreza, com a violência e com as faltas pela desigualdade de oportunidades e privilégios.

Diante das lutas promovidas pelos movimentos sociais negros e das discussões promovidas na academia, da luta por direitos e por seu lugar na sociedade, é inconcebível que tais concepções ainda estejam tão arraigadas nos

valores e princípios da sociedade brasileira, apesar dos séculos em que predominaram livremente.

No momento vivido hoje não se pode mais conceber tais concepções, tal marginalização das diferenças, que segundo Munanga (2008) é pela preservação de uma sociedade unirracal e unicultural e que cooperam para o estabelecimento de fronteiras que são sociais, simbólicas e mutáveis. É preciso reconhecer o valor da população negra, afrodescendente e suas valiosas contribuições para a sociedade brasileira. É preciso olhar com verdadeiro respeito e valorização esse sujeito que é parte integrante e importante dessa sociedade. E a Educação é parte fundamental nesse processo. É ela que deve garantir a desconstrução desses conceitos e a promoção de uma visão valorativa de todos os indivíduos sociais, trabalhando em contramão às ideologias que historicamente massacraram alguns grupos sociais, mas primeiramente precisa se desvencilhar ela mesma de tais concepções, do racismo institucional que permeia sua estrutura.

Segundo Gevanilda Santos e Maria Palmira Silva (2005, p. 49), “a ideia do racismo institucional (...) surgiu nas duas últimas décadas com o Movimento Negro Brasileiro denunciando as desigualdades sociais nas instituições do mercado de trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública e até nas atividades de lazer”. É essa ideia que precisa ser combatida na instituição educacional, em todos os seus ambientes e principalmente nas salas de aula, pois as mesmas desenvolvem não somente a rejeição da população aos sujeitos negros, mas também a autorrejeição dos próprios negros.

Nesse aspecto, para que haja a verdadeira e efetiva promoção da igualdade social o trabalho educativo deve ser pensado para muito mais além do que a mera abordagem superficial do assunto. É preciso um trabalho que ataque as raízes nefastas de tais concepções e suas ações. Nesse aspecto, partilha-se neste estudo da opinião de Nilma Lino Gomes ao defender que,

[...] para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação e do racismo, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas institucionais e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o negro brasileiro. A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia, se a escola não realiza um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presentes no seu interior; se ela mesma não se preocupa e se interessa em realizar essa discussão, continuará atuando como uma

instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade (1995, p. 29).

O cumprimento desse papel se dará na medida em as instituições encararem a situação com a seriedade e responsabilidade que o assunto e suas consequências exigem, em um posicionamento de resistência e enfrentamento, recusando-se à continuação e propagação de ideários etnocêntricos. E isso se expressará em todos os âmbitos, abrangendo os instrumentos utilizados no processo pedagógico, como materiais de apoio ao posicionamento da instituição.

Hoje, quando se analisa as concepções ideológicas expressas nas imagens dos livros didáticos, percebe-se que há uma propagação explícita ou implícita de conceitos que devem ser extirpados da prática pedagógica. No entanto, a forma como esse assunto é trabalhado na maioria dos livros ainda deixa a desejar, não contemplando a diversidade social e cultural existentes na sociedade brasileira. É percebido que há uma clara omissão e uma negação em se trabalhar com a valorização da parte afrodescendente da população.

Isso vai de encontro às leis estabelecidas, pois a lei 10.639/03 modifica a LDB 9.394/96 e torna obrigatório o ensino e valorização da história e da cultura afro-brasileira e a lei 11.645/08 a complementa, sendo assim expressa:

Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A lei é bastante clara, no entanto, a maneira como os livros didáticos abordam o assunto, como apontado ao longo desta dissertação, ainda é insuficiente e os mesmos continuam contribuindo para uma visão negativa do negro e da sua cultura, como um grupo racial étnico de menor ou nenhuma importância para a nação

brasileira. O que é uma contradição, tendo em vista que os mesmos são avaliados pelo PNLD e indicados pelo Guia do Livro Didático como instrumentos aptos e adequados ao ensino nas escolas públicas, ou seja, o mesmo Estado que sanciona suas leis não as cumpre como deveria em seus programas.

Em seu estudo sobre racismo em livros didáticos, Silva (2008) traz resultados de pesquisas realizadas desde 1981, mostrando a maneira como os brancos e negros vêm sendo ilustrados, aqueles como os representantes naturais da espécie humana e estes sempre com traços grotescos ou estereotipados. O autor analisa ainda como os discursos ideológicos se mostram determinantes nesses livros, o que ajuda a perceber que embora algumas mudanças tenham ocorrido influenciadas pelas lutas e discussões, a essência das ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias ainda se faz presente e grandes mudanças ainda precisam ser realizadas.

Ainda segundo as pesquisas desse autor, o PNLD vem aplicando recurso considerável na compra de livros de qualidade questionável, no que se refere à qualidade física desses livros, isso é observado no material utilizado e na composição gráfica dos mesmos (Idem). E conclui que em “termos de políticas educacionais, podemos afirmar que os alunos recebem uma produção homogeneizada, que veicula o discurso racista, normalizando a condição do branco e desvalorizando a condição do negro” (Idem, p. 204).

Nessa conjuntura, as pesquisas produzidas acerca desse assunto também mostram que os atores sociais que têm maior influência nas políticas de produção de livros didáticos continuam os mesmos. São predominantes as ações dos editores de livros didáticos, burocratas ligados ao PNLD e políticos vinculados à assistência social, cujos interesses e influência ganham maior relevância. E as demandas dos movimentos sociais, bem como os interesses dos professores do ensino fundamental, continuam sem resposta na prática da composição dos livros didáticos (Idem).

Nessa conjectura, os livros analisados se apresentam como representantes de instrumentos que contribuem para a disseminação e continuação das ideologias e das desigualdades existentes, mesmo sendo aprovados pelo poder público responsável.

Julgamento em peso tão grande não é relegado ao livro *História, Bahia*, no entanto, embora o mesmo mostre uma maior preocupação com esse assunto, ainda

deixa bastante a desejar para um bom desenvolvimento, no que se refere a estimular o ensino analítico e a mente crítica e desconstrutivista em relação às ideologias transmitidas através das imagens .

O livro didático precisa ser pensado e produzido como um dos instrumentos de reparação social, que consideram as principais contribuições afrodescendentes, que, no estudo de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes são de três ordens: econômica, demográfica e cultural,

No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração [...]. Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país;

No plano demográfico, os africanos ajudaram no povoamento do Brasil [...] a evolução demográfica, segundo alguns autores, mostra que, até 1830, os negros constituíam 63% da população total, os brancos 16% e os mestiços 21% [...];

No plano cultural, destacam-se as notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura, etc. (2006, p. 20, 21).

Nesse entendimento, cada ordem de contribuição pode ser desenvolvida de forma atrativa, dinâmica e contextualizada, chamando a atenção dos alunos para os elementos culturais presentes no seu dia-a-dia, bem como para a constituição da maioria da população brasileira.

As partes que compõem as unidades desses livros deveriam não somente apresentar a situação da escravidão e suas consequências, mas a situação política, social e econômica dos africanos antes da escravidão, suas lutas e sua resistência, como isso se reflete na sociedade hoje e ainda como o povo negro é importante para o país.

No que se refere às imagens, os livros poderiam trabalhá-las de forma mais dinâmica, não as utilizando como simples ilustrações, mas aproveitando seu dinamismo e criatividade em transmitir ideias. Nesse aspecto, aproveitando o momento de abordá-las, indicado pelos próprios livros, as concepções podem ser desvendadas e combatidas em um ensino crítico e analítico que trabalhe pela aniquilação de concepções históricas de cunho etnocêntrico. Para isso, poderia trazer nas partes *Lendo imagens*, que alguns apresentam, conteúdo específico de leitura imagética, reforçando o aprendizado interdisciplinar.

Toda essa reflexão direciona o pensamento da necessidade de uma Educação que realmente contemple as diversidades sociais e culturais existentes na sociedade, levando em consideração que educar para a cidadania é educar para viver adequadamente com a diversidade, valorizar as diferenças, prezando por uma abordagem inclusiva e acolhedora.

Gomes, (apud. RAMOS et. al. 2003, p. 70) diz que,

A diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma sociedade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora.

Nesse aspecto, educar para a diversidade cultural é entender e ensinar que não há homens superiores e inferiores, muito menos culturas, mas existem pessoas e culturas diferentes e iguais em seu valor; que é preciso pensar na relação dinâmica e complexa entre o eu e o outro; é desenvolver um ensino que promova a luta por uma organização social, econômica e política que contemple a todos. Uma educação que busque a democracia possível com o direito comum, que contemple não somente a coletividade, mas também as individualidades.

A intenção é a promoção de uma sociedade que busque o respeito, que se comova com a situação do outro, imposta pelas estruturas hierárquicas ideológicas e que busque o fim dessa cadeia de opressão, valorizando, não somente o povo e a cultura negra, mas a todos os indivíduos, povos, etnias e culturas que integram e enriquecem a nação.

\*\*\*\*\*

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Por maiores que tenham sido as lutas e análises no meio acadêmico e nos movimentos sociais negros, não obstante às intensas mobilizações sociais dos últimos tempos, as ideologias historicamente transmitidas ainda estão presentes na constituição dos livros didáticos. Esses instrumentos pedagógicos ainda veiculam discursos racistas e discriminatórios na medida em que silenciam em relação às imagens carregadas de ideologias racistas e não trabalham contextualizada e criticamente os conteúdos verbais na interseção com os conteúdos imagéticos.

Isso mostra que não há preocupação e nem intenção das editoras em desconstruir concepções etnocêntricas, sobretudo porque elas são representantes de grupos dominantes na sociedade e na divisão das classes. O que se percebe é que sua preocupação gira em torno da concentração de vendas de seus produtos e da hegemonia do mercado, principalmente no que se refere ao mercado de ensino público.

Nesse aspecto, ainda que os grupos editoriais sejam diversificados, existe um ponto em comum quando se refere à relação estabelecida com o PNLD, o de se fixar dentro desse mercado, com vistas à acumulação de capital, que se apresenta bastante promissor devido ao público crescente a cada ano de alunos matriculados nas escolas públicas.

Por sua vez, as instâncias hierárquicas de poder, representadas pelo MEC, FNDE e PNLD, apesar de proporem prerrogativas de difusão da cidadania, também não expressam maiores preocupações, mesmo sendo os responsáveis por fiscalizar a qualidade material e pedagógica desses livros, que os avaliam e os indicam como materiais educativos adequados para uso em escolas públicas. Enquanto poderes públicos, em suas prerrogativas de autoridade, mais do que todos têm o dever de garantir que a lei seja cumprida, garantir que o ensino seja efetivamente democrático e que sejam abolidas as práticas ideológicas racistas e discriminatórias dentro das instituições escolares e nos instrumentos didáticos.

No entanto, quando nos referimos à composição de um instrumento direcionado à população que caracteriza a escola pública, fica evidente que não é do

interesse dos poderes sociais, políticos e econômicos que seja trabalhada a consciência crítica e a mente reflexiva, pois, dessa forma, a ideologia que por séculos determina as relações sociais e produtivas pode ser desmascarada, rejeitada e resistida. Essa conjuntura explicita e ratifica os preceitos levantados no decorrer dessa pesquisa

Afirma-se aqui o valor e o potencial da imagem para um ensino que busque a excelência. Sua contribuição é imensa no que se refere a trabalhar o imaginário, a memória, a identificação de elementos, dentre outros aspectos formadores de identidades. A imagem enquanto recurso pedagógico possui valor inestimável, algumas vezes até dispensando o texto verbal, pois esta individualmente consegue transmitir conhecimentos e mensagens diversas e satisfatórias.

Nos dias atuais não se pode deixar de valorizar um instrumento de tamanha importância e influência para os indivíduos, levando em consideração seu potencial para o rompimento das barreiras estabelecidas pelo ensino tradicional e para fomentar novos e múltiplos olhares, bem como múltiplas interpretações sobre os conhecimentos a serem construídos e transmitidos.

No entanto, diante do que foi apresentado, considerando a presença ideológica nas artes e principalmente nas imagens, uma nova postura e uma nova maneira de olhar o conteúdo imagético dos livros didáticos precisa ser adotada pela sociedade e pela comunidade de educadores, principalmente das escolas públicas.

Nesse aspecto, é importante a busca por desconstruir os discursos ideologicamente presentes de forma dissimulada nas imagens e muitas vezes reforçada pelo texto escrito, e vice-versa, que podem ter significados diversos, tanto para apresentar ideias, valores e concepções libertadoras e emancipatórias, como o contrário: nessa relação, mensagens danosas à consciência crítica cidadã podem ser transmitidas sutil e discretamente.

Ressalta-se, então, a importância da interlocução entre áreas de conhecimento, aparentemente distintas, mas que estão entrelaçadas no cotidiano, nem sempre de forma visível, em uma troca que traga o enriquecimento das partes, levando em consideração que os saberes desenvolvidos nas diversas áreas-são de grande importância no desenvolvimento e formação dos indivíduos. Nesse aspecto, ressalta-se também a relevância do conhecimento da área do Desenho para a (des)construção de conceitos de Educação, bem como para a própria formação e prática pedagógica dos professores, tornando prazerosa e agradável a busca pelo

saber e promovendo a ressignificação de novos olhares de docentes e educandos para instrumentos como o livro didático.

Essa análise se mostra necessária para uma educação contextualizada, baseada na pedagogia crítica, que busca o ensino reflexivo, de sentidos, de forma que a influência sobre a constituição social das crianças não aconteça de maneira parcial, marcada pelas concepções de uma parte da sociedade que não representa o contexto em que as mesmas estão inseridas.

Em vista dos argumentos apresentados, ressalta-se mais uma vez a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia analítica, política, de enfrentamento nesse terreno de luta que é a Educação. Defende-se uma prática educativa que se preocupe em questionar e problematizar os processos históricos de exclusão e a desigualdade impostos a grandes grupos de indivíduos que, a despeito de serem maioria demográfica, ainda são rotulados como minorias.

Sobretudo, é indispensável o desenvolvimento de uma prática educacional que aprenda a questionar conceitos nocivos como o racismo, o preconceito e os estereótipos, pois tais conceitos além de contribuir para produzir formas de silenciar e ignorar as diferenças, ainda fazem com que a diversidade cultural e social não seja compreendida e vivenciada como legítima condição da humanidade.

Enfatiza-se também a necessidade de políticas educacionais que envolvam ações de valorização dos grupos e também de formação docente, que contemplem a diversidade social e cultural não somente em relação ao negro, mas a todos os indivíduos que convivem com a diferença, tendo em vista que a educação como direito de todos deve alcançar cada indivíduo constituinte da nação.

Políticas que resultem em desafios para todos os profissionais envolvidos na Educação, que levem a repensar o seu papel no efetivo reconhecimento e valorização da diversidade, que envolvam os currículos, as ações de formação e as práticas pedagógicas, que instrumentalizem os profissionais para o desenvolvimento de um trabalho crítico efetivo. Políticas opostas à homogeneidade e a padronização do ensino e que envolvam uma concepção de Educação em que está implícita a erradicação da desigualdade.

Nesse aspecto, são necessárias discussões que envolvam, não somente as ações e os sujeitos, mas também os materiais pedagógicos. E, no que se refere ao livro didático, que contemplem a composição, distribuição, indicação e seleção, e

aqui dá-se ênfase às imagens que os compõem e dinamizam, na busca por extirpar desses livros o discurso racista, preconceituoso e discriminatório ainda presentes.

Considera-se de extrema importância que as editoras - e os profissionais envolvidos na sua construção – levem em consideração não somente os conteúdos verbais, mas também os conteúdos imagéticos, em sua escolha e contextualização dentro do espaço e do tempo, que se utilizem as imagens disponíveis dos artistas das épocas afins, mas como recurso de contextualização e problematização de padrões historicamente estabelecidos.

Isso porque, mediante os questionamentos desse trabalho, concluiu-se que as imagens históricas utilizadas nos livros didáticos comunicam as concepções ideológicas através de sua composição, da utilização de elementos que são arranjados e planejados para transmitir mensagens por meio de simbolismos que suscitam interpretações diversas e influenciam as consciências. As concepções que se manifestam são expressões de racismo, de discriminações, de preconceitos e de estereótipos que atingem diretamente os grupos negros e promovem a exclusão, a começar no ambiente educacional.

Dessa forma, por meio da dinâmica com que o conteúdo imagético alcança os olhos e as consciências das crianças, ainda imaturas no que se refere ao pensamento analítico, tais conceitos são apreendidos e reproduzidos em suas ações e relações. As ilustrações que compõem os livros didáticos podem, então, reforçar o que já habita em suas consciências diante das vicissitudes e adversidades de suas existências experienciadas diurnamente, e ainda influenciar na maneira como muitos alunos passam a entender a sociedade e o outro, bem como a forma como valorizam o outro, e, no que se refere às crianças negras, a forma como reconhecem, ou não, a si mesmos e sua descendência negra.

Nesse aspecto, mediante constatação de que os livros didáticos continuam sendo potencializadores da desigualdade social, torna-se imprescindível que os educadores, comprometidos com uma pedagogia crítica e uma Educação democrática, se empenhem na análise e reflexão acerca dos valores difundidos subliminarmente nesses materiais didáticos, estendendo esse entendimento não somente aos alunos, mas também à sociedade, na escola e em outros espaços sociais.

Essa reflexão perpassa pelas escolhas dos livros que serão trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e

criticamente, trabalhando os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica nociva aos desfavorecidos. É preciso pensar – e praticar – a Educação que visa à construção de conhecimentos, valores e princípios que os ajudem a posicionar-se não somente enquanto indivíduos, mas também como cidadãos, para que se tornem agentes na luta por eliminar as desigualdades sociorraciais advindas das concepções ideológicas que ainda hoje imperam no cotidiano de cada um.

\*\*\*\*\*

---

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. **Por uma metodologia em cultura material educativa**: trabalho com documentos de educação na primeira metade do séc. XX. Educação em Perspectiva. Viçosa: v. 3, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/253/81>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

ALMEIDA, Lívia Jéssica M. **Velhos problemas, novas questões**: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação de Mestrado. UEFS: 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BANDEIRA, Élcia; ARAGÃO, Luiz; RIBEIRO, Mário. **O cotidiano brasileiro do século XIX através das imagens de Rugendas**. Associação Nacional de História. Recife, UFPE: 2004. Disponível em: <<http://pe.anpuh.org/resources/pe/anais/encontro5/05-leituras/Artigo%20de%20%C9lcia%20Bandeira%20e%20outros%20autores.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1972.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAGA, Maria Lúcia Santaella. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder executivo. Brasília. Seção I. p. 12178. Disponível em: <[http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com\\_content&view=arti](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=arti)>

cle&id=39:decreto-no-91542-de-190885&catid=20:legislacao&Itemid=31>. Acesso em: 07 de Março de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 16 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.666/93**, de 21 de junho de 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm)>. Acesso em 31 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-12>>. Acesso em: 16 de Abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Guia do livro didático: PNLD 2010: **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>. Acesso em: 06 de Novembro de 2013.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagens. Trad. Vera Maria X. dos Santos. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm. Florianópolis, v. 15. n. 4. 2006. Disponível em: <[WWW.scielo.br/scielo.php?pid=010407072006000417&script=sci\\_arttest](http://WWW.scielo.br/scielo.php?pid=010407072006000417&script=sci_arttest)>. Acesso em: 21 de novembro de 2013.

CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro S. (Org.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes A. **O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar**. In. CARLOS, Erenildo João (Org.). Por uma pedagogia crítica da visualidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CASASÚS, José M. **Teoria da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat editora do Brasil S.A., 1979.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 39. ed. São Paulo: 1995.

CHIANCA, Rosaly B.; SILVA, Liliam. **História, Bahia**. 4º ou 5º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

COSTA JUNIOR, César da (ed.). **História, Projeto Buriti**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=zehtB3B4l6YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=preconceito&ots=GPqeP351iS&sig=tkuztcxaKXu\\_Vj0RYV\\_hvn9UD2Q#v=onepage&q=preconceito&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=zehtB3B4l6YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=preconceito&ots=GPqeP351iS&sig=tkuztcxaKXu_Vj0RYV_hvn9UD2Q#v=onepage&q=preconceito&f=false)>. Acesso em: 07 de novembro de 2013.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DANELLI, Sonia Cunha de S. (ed.). **Geografia. Projeto Pitangua**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

DIOGO, Rosália. **Rasuras no espelho de narciso: educadoras negras e a crítica às representações do negro na mídia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRETTI, Sergio F. **Preconceitos e proibições contra religiões e festas populares no maranhão**. IX Simpósio anual da Associação Brasileira de História das Religiões em Viçosa, MG. 2007. Disponível em;

<<http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Preconceitos.pdf>> Acesso em: 07 de março de 2012.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio**. In. IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMES, Luiz Vidal N. **Desenhismo**. Santa Maria - RS: Ed. Universitária da UFSM, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, Antônio S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2004.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 1999.

HOFBAUER, Andreas. **Raça, cultura e identidade**. In. BARBOSA, Lúcia Maria de A. (et. al.) (org.). De preto a afro-descendentes: trajeto de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagens**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LEÃO, Gabriel B; RODRIGUES, Poliana J. **Revisitando Rugendas e Debret.** AMPUH. Disponível em: <[https://docs.google.com/file/d/0By\\_a3K-1kXAOeVJ3SWNZMUJ5NjA/edit?pli=1](https://docs.google.com/file/d/0By_a3K-1kXAOeVJ3SWNZMUJ5NjA/edit?pli=1)>. Acesso em: 26 de novembro de 2013.

LEITE, Míriam L.M. **Texto visual e texto verbal.** In. FELDMAN- BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L.M. (orgs) *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais.* Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** São Paulo: Ática, 2000.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia.** São Paulo: Global Editora, 1985.

MARTINS, Leda Martins. **A cena em sombras.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

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

MEDEIROS, Cleia. (Org.) **História e cultura afro-brasileira e africana na escola.** Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy. 2008;

MELANI, Maria Raquel A. **História, Projeto Pitangüá.** 5º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica: dialética como caminho do pensamento social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MONTEIRO, José Rodolfo. **Espelho mágico: o olhar de J.B. von Spix e C. F.P. von Martius sobre o negro no Brasil do século XIX.** Revista Eletrônica Documento Monumento. v. 6. n. 1. 2012. Disponível em: <<http://200.17.60.4/ndihr/revista-6/artigos/jose-rodolfo-monteiro.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NUNES, Clarice (org.). **Anísio Teixeira. Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual. Aparecida, SP: Ideias&Letras, 2010.

OLIVEIRA, Lisye R.; TRINCHÃO, Glaucia C. **Desenho, registro e memória visual**: ideias preliminares sobre saberes. In. Produção visual: criatividade, expressão gráfica e cultura. Feira de Santana-BA: UEFS, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas- SP: Pontes, 2001.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; ZAKI DIB, Cláudio. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jGH\\_amDeFM0C&oi=fnd&pg=PA3&dq=crian%C3%A7a+de+10+anos+segundo+piaget&ots=PGtMYIS9G-&sig=EMZikwFPuE-Hoz-5rZHpneAlc9c#v=onepage&q=crian%C3%A7a%20de%2010%20anos%20segundo%20piaget&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jGH_amDeFM0C&oi=fnd&pg=PA3&dq=crian%C3%A7a+de+10+anos+segundo+piaget&ots=PGtMYIS9G-&sig=EMZikwFPuE-Hoz-5rZHpneAlc9c#v=onepage&q=crian%C3%A7a%20de%2010%20anos%20segundo%20piaget&f=false). Acesso em: 30 de julho de 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PORTO ALEGRE, Maria Silvy. **Reflexões sobre iconografia etnográfica**: por uma hermenêutica visual. In: BIANCO, Bela F; LEITE, Miriam L. M. Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais. Campinas: Papirus 1998.

RATTS, Alex; DAMASCENA, Adriana A. **A incisiva marca africana na cultura brasileira**. In. MEDEIROS, Cleia. (org.) História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

RAMOS, Marisa Augusta. **O sertão mineiro nas observações de Spix e Martius**. Revista eletrônica Cadernos de História. v. 5. a. 3. n. 1. 2008. Disponível em: [www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria](http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria). Acesso em: 25 de novembro de 2013.

RAMOS, Marize N.; ADÃO, Jorge M.; NASCIMENTO, Graciete M. (coord.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

RODRIGUES, Rubens Luis. **Democratização e cultura no debate educacional brasileiro: tensões e articulações entre igualdade e pluralidade**. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Rubens%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que temos e a educação que queremos**. In. IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Arte e cultura: equívocos do elitismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS; Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. (orgs.). **Racismo no Brasil: percepção da discriminação e do preconceito racial do século XXI**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2006. n. 27;

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil**. In. LIMA, Júlio Cesar F.; NEVES, Lucia Maria W. (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJU, 2006.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Saçvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Maria Lúcia Gomes. **O discurso pedagógico sobre o uso da imagem na educação de jovens e adultos**. In. CARLOS, Erenildo João (Org.). Por uma pedagogia da visualidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, Edileuza P.; SOUZA, Bárbara O. **Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar**. In. MEDEIROS, Cléia. História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **A pintura da vida prosaica: pobreza e escravidão nas pinturas de Debret**. Revista Online do Grupo de Pesquisas e Estudos em Cinema e Literatura. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1381>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **A pintura da vida prosaica: pobreza e escravidão nas aquarelas de Debret**. Revista online do Grupo de Pesquisa e Estudos em Cinema e Literatura. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/Edicao03/PINTURA.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

## SITES

<http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em 15 de novembro de 2013.

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

<http://educacao.uol.com.br/biografias/johann-von-spix.jhtm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

<http://educacao.uol.com.br/biografias/von-martius.jhtm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=928&cd\\_idioma=285555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=928&cd_idioma=285555). Acesso em 20 de dezembro de 2013.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Expedi%C3%A7%C3%A3o\\_Langsdorff](http://pt.wikipedia.org/wiki/Expedi%C3%A7%C3%A3o_Langsdorff) . Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=2235&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2235&cd_idioma=28555). Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

<http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-baptiste-debret.jhtm>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

[http://www.suapesquisa.com/biografias/jean\\_debret.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/jean_debret.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

[http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540\\_2003/edu/produto/escravidao/resistencia2.htm](http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/edu/produto/escravidao/resistencia2.htm). Acesso em: 16 de Julho de 2013.