

**FACULDADES INTEGRADAS FAFIBE**

**SUELI DE CÁSSIA TOSTA FERNANDES  
VIVIAN FERREIRA COSTA**

**DISCURSO DO TEXTO DIDÁTICO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: OS CONCEITOS E OS  
PRECONCEITOS**

**BEBEDOURO – SÃO PAULO.  
2009**

SUELI DE CÁSSIA TOSTA FERNANDES  
VIVIAN FERREIRA COSTA

**DISCURSO DO TEXTO DIDÁTICO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: OS CONCEITOS E OS PRECONCEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado às Faculdades Integradas Fafibe como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras (Espanhol, inglês e suas respectivas literaturas).

**Orientador:** Prof. Dr. Rinaldo Guariglia.

BEBEDOURO – SÃO PAULO.  
2009

Fernandes, Sueli de Cássia Tosta. Costa, Vivian Ferreira.  
Discurso do Texto Didático da Disciplina História:  
Os Conceitos e os Preconceitos/ Sueli Fernandes, Vivian  
Costa. -Bebedouro: Fafibe, 2009.  
86 f. ; 29,7 cm

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras  
- Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009.  
Bibliografia: f. 77 - 80

1. Discurso. 2. História. 3. Preconceito.  
I. Título.

SUELI DE CÁSSIA TOSTA FERNANDES  
VIVIAN FERREIRA COSTA

**DISCURSO DO TEXTO DIDÁTICO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: OS CONCEITOS E OS  
PRECONCEITOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado às Faculdades Integradas Fafibe como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras (Espanhol, inglês e suas respectivas literaturas).

**Orientador:** Prof. Dr. Rinaldo Guariglia

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Guariglia**  
**Faculdades Integradas Fafibe – Bebedouro-SP**

---

**Membro Convidado: Prof. José Pedro Toniosso**  
**Faculdades Integradas Fafibe – Bebedouro-SP**

---

## **AGRADECIMENTOS**

a Deus, pela vida;

aos nossos familiares pelo apoio, incentivo e estímulo;

aos nossos companheiros pela paciência em momentos de loucura;

ao querido Prof. Dr. Rinaldo Guariglia, pelas provocações que suscitarão em nós a determinação por transpor a materialidade dos textos, pelo entusiasmo pelas nossas ideias, pela motivação, pela capacidade de estimular forças escondidas em nós que transformaram as pesquisas em uma incrível aventura, e pelas orientações que nos possibilitaram reflexão e amadurecimento;

ao Prof. José Pedro, pelas relevantes observações e sugestões que enriqueceram o trabalho.

*[...] o longo hábito de não pensar que uma coisa seja errada lhe dá o aspecto superficial de ser CERTA, e ergue de início um temível brado em defesa do costume. Mas o tumulto não tarda arrefecer. O tempo cria mais convertidos do que a razão. (PAINE, Thomas. 1964, p. 3)*

## **RESUMO**

Pretende-se neste trabalho, delinear os marcadores lingüísticos utilizados em textos didáticos da disciplina História, capazes de legitimar e propagar ideias do senso comum. Pauta-se na teoria Foucaultiana numa tentativa de compreender como as relações de poder se constituem na sociedade e na teoria Bakhtiana do diálogo entre as diversas vozes que se articulam nas relações sociais. Assim, pensar-se-á a sociedade por meio da linguagem, pois interessa-nos tomar a linguagem como lugar de conflito. O corpus de pesquisa compreende textos didáticos que abordam o regime escravocrata no Brasil em diferentes períodos históricos.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Preconceito. Linguagem. Livro Didático.

## **ABSTRACT**

This essay intends to outline the linguistic bookmarks, used in History educational texts, and capable of spreading and legitimizing common sense ideas. It is based on Foucault's theory, in an attempt to understand how power relations are constituted in the society, and on Bakhtin's theory about the existent dialogue among the several voices articulated in the social relations. Hence, it conceives the society through language, since our interest is to consider the language as conflict site. The research *corpus* comprises educational texts which address the slavery regime in Brazil, in different periods of History.

Keywords: Dialogue. Ideology. Prejudice. Language. Textbook.

## SUMÁRIO

Introdução.....	7
1 - As máscaras do discurso didático	
1.1 Análise do Discurso.....	09
1.2 Ideologia e Linguagem.....	14
1.3 Preconceito.....	20
1.4 Livro Didático .....	27
1.5 Ensino de História - Linguagem .....	31
2 Análises dos Textos do Córpus.....	40
3 Considerações Finais.....	74
Referências.....	77
Anexos .....	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo em Análise do Discurso visa compreender a produção social dos sentidos em textos da disciplina história em livros didáticos.

A concepção bakhtiniana de dialogismo pautará a discussão proposta para esta pesquisa, abarcando os elementos internos da linguagem, os fatos lingüísticos em si mesmos e a influência da ideologia na constituição do discurso. Assim como o princípio de interdição de Foucault que revela que não se tem o direito de dizer tudo, que não pode falar de tudo em qualquer circunstância.

Procuraremos investigar a importância dos livros didáticos para a construção e a manipulação de verdades, assim “signos” – são utilizados para dar novos sentidos para constituir uma única visão sobre a condição negra. Nesse sentido, os livros didáticos exercem função além de “educar”, produzem e reproduzem valores e concepções, aglutinando consensos sociais e agregando-os a um só discurso.

Através de reflexões da análise do discurso — principalmente as reflexões de Foucault e Bakhtin — investigar-se-ão elementos lingüísticos (textuais) e não lingüísticos (discursivos) apresentados no texto, embora não explícitos, mas que determinam a construção da cidadania e as máscaras do preconceito.

Focar-se-ão marcadores lingüísticos como tempos verbais, adjetivos, metáforas e figuras de linguagem cujas presenças nos textos indicam uma clara intenção de amenizar, subtrair, reconduzir, inserir idéias ou fatos; uma tentativa de esconder fatos e/ou idéias. Considerar-se-ão as vozes presentes no texto: política (sócio-histórico) / produção (autor) / recepção (aluno).

Objetiva-se compreender a constituição de sentidos no discurso histórico-político sobre temas polêmicos que compõem nossa sociedade, assim como entender a ideologia da educação brasileira, que omite dados fundamentais e importantíssimos na construção da nossa sociedade.

Contribuir para futuros trabalhos sobre o tema, pois a reflexão sobre o assunto se faz urgente e necessária, assim como promover uma reflexão mais acentuada dos professores de língua materna responsáveis por disciplinas de produção e interpretação de textos.

Este trabalho se baseará em pesquisa bibliográfica, pois interessa-nos a partir da análise de pressupostos e concepções presentes nos livros didáticos, verificar como consensos são criados, recriados, transmitidos e retransmitidos ao longo dos tempos sem que haja uma preocupação com os danos provocados por tais discursos.

Diversos pressupostos da Análise do Discurso serão utilizados pelos seus principais nomes: M. Pêcheux, M. Foucault e M. Bakhtin. Este último em especial, devido à importante contribuição para as reflexões sobre dialogismo, polifonia e interdiscursividade, que interessam sobretudo a este trabalho de pesquisa. As reflexões sobre formação discursiva e formação ideológica de Foucault também serão ferramentas de apoio ao desenvolvimento das análises, assim como os trabalhos de Osakabe, Nagamine Brandão, Orlandi, Fiorin e Diana Barros.

O *corpus* será formado por textos veiculados em livros didáticos, pois interessa-nos pesquisar a materialidade de linguagens verbais e não verbais para revelar as ideias que estão além do texto, assim analisar-se-á a aproximação e o distanciamento das relações entre brancos e negros através dos tempos, por meio de uma análise sócio-histórica (discursiva) e os mecanismos lingüísticos utilizados para produzir a manipulação, constituindo a argumentação que reside no senso-comum presente em textos didáticos.

A análise do discurso fornecer-nos-á as ferramentas para debater sobre os conceitos que norteiam a construção dos discursos e os preconceitos implícitos que se fazem presentes.

## CAPÍTULO I AS MÁSCARAS DO DISCURSO DIDÁTICO

### 1.1 - ANÁLISE DO DISCURSO – (AD)

È uma prática e um campo da lingüística especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto. Trabalha com as relações entre a língua e o sujeito de forma aberta aos ditos e também não ditos.

Partindo do princípio de que todo texto traz consigo, explícita e implicitamente, uma bagagem ideológica, esse tópico tratará da importância da Análise do Discurso na feitura e na seleção dos livros didáticos que constituem o suporte, muitas vezes único, no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as condições de produção, instância fundamental dentro da Análise do Discurso, tornam-se elemento intrínseco ao objeto desse estudo: a AD no livro didático.

A análise do discurso atua no estudo do exterior do texto, ou seja, trabalha com o não revelado pela materialidade da tessitura de idéias que é o texto. Esse, por constituir um emaranhado de idéias, dialoga com outros textos e diversas ideologias. Essa propriedade dialógica dos enunciados confere-lhes também um caráter polifônico. Configura-se, dessa forma, o conceito de interdiscursividade, que Brandão, recorrendo a Maingueneau, assim define:

[...] relação de um discurso com outros discursos. Para Maingueneau a interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. (BRANDÃO, 2004, p. 107)

À luz da AD, buscar-se-á apontar a relevância e os perigos da influência que textos didáticos com alta carga ideológica pode exercer na formação dos estudantes. Para tanto, os terrenos histórico, social e político possivelmente serão adentrados nessa parte do estudo. Como afirma Diana Barros:

“A análise do discurso vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto; examina as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem.” (BARROS, 2003, p.187).

Todo texto exerce um poder de influência, quando não de persuasão, sobre aquele que o recebe. O grau desse poder de influência está diretamente relacionado aos níveis de conhecimento empírico e acadêmico desse receptor. Dessa forma, torna-se extremamente pertinente que haja uma maior preocupação quando o leitor encontra-se em uma fase de formação de idéias e impressões sobre o mundo. Uma personalidade em formação é “terreno fértil” para o cultivo de conceitos que resultarão em idéias capazes de determinar a forma de uma pessoa pensar e ver o mundo.

Os meandros da linguagem, muitas vezes intencionalmente tendenciosos e persuasivos, são capazes de direcionar a apreensão de conceitos por parte de leitores desavisados ou imaturos. Conceitos transmitidos de maneira tendenciosa mutilam o pensamento individual e massificam os ideais e a forma de ver o mundo de uma população, transformando-a em uma massa incapaz de desvencilhar-se das armadilhas do senso comum. Não raro, tais armadilhas levam o cidadão em formação a adotar idéias incorporadas socialmente, sem a mínima reflexão, perpetuando equívocos seculares. Esses, muitas vezes, fomentam concepções errôneas e preconceituosas sobre os mais variados temas.

Não se trata esse trabalho de uma devassa aos textos didáticos à procura de elementos que condenem os órgãos públicos responsáveis pela seleção dos materiais utilizados no ensino-aprendizagem. Pauta-se o estudo em um princípio muito mais simples, o da liberdade de pensamento. Mesmo porque, de acordo com Orlandi:

[...] a AD visa menos a interpretação do que a compreensão do processo discursivo. Quer dizer: a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto. (ORLANDI, 2006, p. 13).

Princípio amparado por estudos lingüísticos recentes e consoante com as modernas visões de ensino, que consideram significativo o conhecimento construído pelo aluno com o auxílio do professor. Os estudiosos da lingüística aplicada apontam para um ensino em que o aprendiz não mais seja visto como um vazio pronto para que se despejem conceitos prontos. Conhecimento efetivo é aquele que se constrói por meio da reflexão do aprendiz sobre as informações transmitidas pelo professor ou por um texto, processando-as e internalizando seu próprio conceito.

Numa época em que todos os documentos e leis relacionados à educação versam sobre a necessidade de se desenvolver nos alunos a capacidade de exercerem plenamente sua cidadania, a discussão sobre AD no livro didático torna-se ainda mais pontual. Formar seres

pensantes e atuantes na sociedade em que estão inseridos pressupõe, necessariamente, a imparcialidade no fornecimento da informação. De posse da informação, passada de forma imparcial, o receptor poderá processá-la e interiorizá-la, construindo o conhecimento que será a base para sua formação cidadã.

Os documentos fazem inúmeras menções à importância da atenção que os profissionais da educação devem dispensar à heterogeneidade do alunado. Esse, antes tratado como uma massa uniforme, adquire, nos escritos atuais, o direito de ver respeitada a individualidade de cada aprendiz. Em seu artigo 35, inciso III, a LDBEN (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), referindo-se às finalidades do Ensino Médio, destaca: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, Art. 35, § III).

O respeito à pluralidade cultural é constantemente abordado, o que faz desse momento propício para uma discussão mais aprofundada acerca dos conteúdos trabalhados com os alunos e, principalmente, a forma como esses conteúdos lhes são transmitidos. Nesse aspecto, ainda que tardiamente e teoricamente, a educação tem evoluído. A proposta de um trabalho interdisciplinar, utilizando temas significativos para o aluno, já tem sido experimentada pela rede escolar, por grande parte das escolas. Quanto à pluralidade cultural os “PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) 5ª a 8ª séries – Temas Transversais – Pluralidade Cultural” colocam, já em sua apresentação, que:

[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros. (BRASIL, 1998, p. 117)

Mas, se no campo dos conteúdos, e até mesmo na forma como os professores devem guiar seus alunos rumo à construção do conhecimento sobre esses conteúdos, o sistema educacional evoluiu, o mesmo não se pode dizer sobre o cuidado com o discurso que permeia o texto didático. Se existe nos documentos e nas leis acerca da educação uma preocupação com a pluralidade cultural que impera nas salas de aula é, certamente, incoerente que não se considerem as diferenças no modo de pensar de cada indivíduo.

A atenção a essa diversidade reflete diretamente na liberdade de pensamento a que todo cidadão tem direito, produzindo o assujeitamento ideológico que:

[...] consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social. (BRANDÃO, 2004, p. 46)

A linguagem é aqui analisada dentro de uma perspectiva discursiva e não meramente instrumental, ou seja, como veículo ideológico em potencial e não como simples ferramenta usada para a transmissão de informações. A mesma autora coloca que:

[...] na perspectiva discursiva, a linguagem não é vista apenas como instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou como suporte do pensamento; linguagem é interação, um modo de ação social. Nesse sentido, é lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. Estudar a linguagem é abarcar-la nessa complexidade, é apreender o seu funcionamento que envolve não só mecanismos lingüísticos, mas também ‘extralingüísticos’. (BRANDÃO, 2004, p.108)

Atuando na desconstrução dos sentidos propagados por textos didáticos, a AD pode contribuir significativamente para que esses enunciados cheguem aos estudantes com o máximo de isenção possível. Em outras palavras, essa área da lingüística é capaz de detectar traços ideológicos tendenciosos, o que possibilitaria uma “filtragem” das tendências potencialmente manipuladoras do pensamento. Passando pelo “filtro da AD, esses textos chegariam aos alunos livres de enunciados que sugerem interpretações convenientes a esta ou aquela corrente ideológica.

Importantes elementos constituintes da AD, a *Formação Discursiva* e a *Formação Ideológica* apresentam-se como ilustramos a seguir, como exemplo. Se, num mesmo texto, encontramos as seguintes afirmações:

1- “Na ocasião da colonização do Brasil, os africanos foram ‘trazidos’ para ‘trabalhar’ nas lavouras de cana-de-açúcar e na extração de ouro nas Minas Gerais”;

2- “Os negros chegavam no país de navios negreiros e, por falta de higiene, muitos morriam na viagem”.

Cada afirmação corresponde a uma *Formação Discursiva*, e ambas fazem parte de uma mesma *Formação Ideológica*. As formações discursivas apresentadas são dotadas de um

eufemismo que ameniza os efeitos da política escravocrata adotada pelos países colonizadores, no século XVI e que, no Brasil, estendeu-se até o século XIX.

A locução “trazidos para trabalhar” não revela a real condição da relação estabelecida por senhores e escravos. Os termos mais que amenizam, distorcem, a verdadeira condição a que os africanos eram submetidos durante o período da escravidão e que, até nossos dias refletem na pirâmide social brasileira.

A consideração sobre “falta de higiene”, posta dessa forma, pode dar margem a uma interpretação preconceituosa de que as condições citadas existiam por hábito ou vontade dos africanos. No mesmo enunciado, o termo genocídio talvez se adequasse melhor à situação descrita, em que o termo “morriam” confere um tom até mesmo natural à descrição desse longo e monstruoso capítulo da história do país.

Essas formações discursivas corroboram uma dimensão mais ampla dentro do discurso, que é a formação ideológica. Essa, no caso abordado, claramente a serviço de uma anistia da culpa daqueles que promoveram ou assistiram o/ao regime da escravatura.

Uma prova de como a forma como as informações são transmitidas permanecem arraigadas nas concepções do receptor de um texto e como podem produzir um efeito permanente foi um episódio envolvendo o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003. Na ocasião, quando realizava um discurso de despedida de uma viagem à África, em Windhoek, capital da Namíbia, o presidente declarou: “quem chega em Windhoek não parece que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e têm um povo tão extraordinário como tem essa cidade”.

A declaração do presidente soou constrangedora e ofensiva, típica de alguém que desconhece, ou não considera o passado de exploração pelo qual passou a África e que, em alguns lugares do continente, produz ainda efeitos devastadores para aquela população. Mesmo sendo favorável à implantação de diversas políticas afirmativas, que visam minimizar a disparidade existente entre brancos e negros no Brasil, Lula mostrou-se contaminado por um preconceito provavelmente disseminado nos bancos escolares das séries iniciais.

De acordo com o livro (“África: desconstruindo mitos”) o continente africano, além de ser o berço da humanidade é, também o das civilizações. Porém, esse tipo de informação é desconhecida para a imensa maioria da população brasileira, como evidenciado pelo discurso do presidente Lula.

## 1.2 - IDEOLOGIA E LINGUAGEM

Partindo da acepção dicionarizada, do termo ideologia, já se encontra evidências que impedem uma definição imediata, simples e pormenorizada.

Refletir sobre a sua significação torna-se fundamental para a compreensão do seu uso e as suas relações com a linguagem.

A partir das reflexões de Michael Löwy, apresentadas em seu livro “*Ideologias e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista*” é possível pensar a ideologia através de uma abordagem sociológica.

Nessa obra, identificamos, que o filósofo francês Destutt de Tracy enciclopedista, foi o criador do termo ideologia, para ele era o estudo científico das idéias, e estas eram o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente, portanto, estudo do comportamento.

Segundo Löwy; Napoleão, em conflito com Tracy, passou a chamá-lo de ideólogo, atribuindo novo sentido ao conceito ideologia, para ele, os seus defensores se baseavam em teorias nebulosas e incompreensíveis. (LÖWY, 2002, p. 12)

Temos que, Tracy foi um escritor de terceira categoria entre os enciclopedistas, e que em 1801, publicou um livro chamado “*Eléments d’Idéologie*”, um tratado que situava a ideologia em um subcapítulo da zoologia.

Percebe-se que o conceito de ideologia reserva mal-entendidos, imprecisões, incoerências e contradições que dificultam o seu desembaraço.

Paradoxalmente, a idéia que prevaleceu foi a de Napoleão, talvez, por empenho da sociedade que, *ideologicamente*, apoiava seu rei, assim passaram a utilizar o termo de modo pejorativo.

Löwy examina que Marx terá contato com o termo na primeira metade do século XIX, através de revistas, debates e jornais e o utilizará em seu livro “*A Ideologia Alemã*” com o sentido napoleônico. (LÖWY, 2002, p. 12)

Deste modo, o conceito ideologia, na obra de Löwy, aparece como tendo seguido um destino sinuoso, pois teve um sentido atribuído por Destutt, que depois foi modificado por Napoleão, mais tarde recuperado por Marx, que lhe atribuiu um novo sentido.

Para Marx, segundo Löwy, ideologia é um mecanismo de opressão empregado pela classe dominante que propaga idéias das classes dominantes, que deturpam a realidade para garantia de seus privilégios.

Para Lênin, de acordo com o Löwy, ideologia é mais abrangente e abarca as idéias das classes sociais, sejam pobres ou ricas, deixando de pertencer somente à classe dominante, dividindo-a entre: ideologia burguesa e ideologia proletária.

Assim, ideologia adquire um sentido de luta entre classes sociais, mudando de significado até mesmo dentro da mesma corrente intelectual: marxismo. (LÖWY, 2002, p. 12 – 13)

Por outro lado, segundo Marilena Chauí, encontra-se em Augusto Comte o emprego do termo próximo ao original em seu livro *Cours de Philosophie Positive*.

O termo, agora, possui dois significados por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de idéias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época. (CHAUÍ, 2001, p. 28 )

Sabe-se que o positivismo prescrevia como premissa: “*saber para prever, prever para prover*”. Sintetizando, a previsão científica dos acontecimentos é o resultado de estudos teóricos que fornecem condições de organizar e controlar a realidade natural e social.

Têm-se idéias antagônicas, enquanto o marxismo entende ideologia como ferramenta de tirania, o positivismo defende a ideologia “*ordem e progresso*”, ou seja, a idéia de que para que haja uma sociedade ordenada o poder deve pertencer a quem tem o saber.

Em Chauí, encontram-se considerações interessantes sobre as contradições:

Porém, o aspecto mais fundamental da contradição é que ela é um motor temporal: ou seja, as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A produção e superação das contradições são o movimento da história. A produção e superação das contradições revelam que o real se realiza como luta. Nesta, uma realidade é produzida já dividida já fraturada num pólo positivo e num pólo que nega o primeiro, essa negação sendo a luta mortal dos contrários e que só termina quando os dois termos se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese. Esta é uma realidade nova, nascida da luta interna da realidade anterior. Mas essa síntese ou realidade nova também surgirá fraturada e reabre a luta dos contraditórios, de sua negação recíproca e da criação de uma nova síntese. (CHAUÍ, 2001, p. 40)

Como se vê a própria história do conceito da palavra ideologia constitui um fato sócio-ideológico:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e

prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. (CHAUI, 2001, p. 108 ).

Por mais livres que sejam os seres humanos, todos são norteados por algum princípio, crê-se que a ideologia adotada por determinado grupo é a mais adequada, já que contribui na manutenção das condições que se vive e quer viver.

Assim esquecem que suas ideias na verdade, não são suas, são na verdade coletiva e que lhe foram impostas de modo subjetivo, que faz crê-lo ter adotado determinada opinião através do trabalho intelectual.

Acreditou-se por longo período que a pobreza era o resultado de preguiça e ignorância, esta ideologia está ultrapassada e desqualificada, mesmo quem a acredita não a anuncia por reconhecer, no momento, a inadequação de tal orientação, logo, as ideologias refletem a sociedade.

A sociedade está em constante mudança, o que é certo num determinado período é expurgado em outro, o mesmo ocorre com a ideologia, posto que reflete as ideias de uma determinada sociedade.

A ideologia está a serviço da sociedade e para a sociedade, mesmo que distintas; pois tenta promover uma ideia de paz e aceitação das condições em que as pessoas vivem, garantindo a situação de determinada classe sobre outra.

A manutenção de determinados objetivos não pode ser atingida sem o engajamento de todas as classes sociais, por isso, o discurso sempre procura conquistar, manipular não só aos membros da sua classe social como aos de outras.

Alias, quando a ideologia é destinada aos membros da mesma classe social, necessita-se apenas trabalhar em sua difusão, já que os interesses são os mesmos, ou seja, a manutenção de determinados privilégios.

Quando a ideologia é sobre outra classe social necessita-se trabalhar em sua elaboração, para que as ideias pareçam corresponder aos interesses da classe oprimida.

Portanto, ideologia pode ser um conjunto de ideias na legitimação de interesses, ou ser a elaboração de ideias para justificar determinada situação social.

A função da ideologia é conquistar adeptos as suas ideias; para isto se armará de inúmeras peripécias, às vezes, apresentando mais de uma ideologia, mas engendrando maior esforço numa em específico, assim, induz, ou, melhor, esclarece (conquista/ludibria) o seu público e leva-o a pensar de determinada maneira.

A universalização é a estratégia mais adotada pela sociedade dominante, assim ideias particulares são apresentadas como propostas que visam a atender ao coletivo, estabelece-se a manipulação através da ideologia, exemplos disso são campanhas governamentais como: “Brasil: Ame-o ou Deixe-o!”, “para o bem de todos”.

Outra estratégia é a transferência, interesses contidos em determinada ideologia são atribuídos aos receptores, a ideia difundida é que tal medida tem origem nos anseios do coletivo. Discursos políticos refletem essa ideologia, em geral, é dirigido a classe trabalhadora com imposição de medidas desfavoráveis, mas ainda assim propaga-se que tal medida visa protegê-la de um possível dano maior, e o beneficiado em geral é a classe dominante.

Princípios cujos significados não são muito precisos como “liberdade”, “democracia”, “utopia”, “justiça” são muito utilizados, porque a pessoa a quem se dirige poderá relacionar o sentido que quiser de acordo com a sua visão, empresários e operários entendem de forma distinta, assim acredita-se que o discurso não faz discriminação.

Outra estratégia é a ocultação, recurso muito utilizado em discursos didáticos, não se nega o fato, mas esconde ou oculta os seus efeitos.

Althusser (2003, p. 74-75) considera que as formações sociais refletem o pensamento da classe dominante, e, estabelece o Estado como aparelho repressivo a serviço da classe burguesa, dentro deste aparelho posiciona o aparelho ideológico escolar, o AIE, cuja função fundamental é assegurar o controle da produção, através da ideologia do servilismo na qual se trabalham virtudes como: resignação, submissão e modéstia.

Uma vez que as crianças são moldadas, suas ações e reações são facilmente presumíveis e assim se constrói uma sociedade com adultos dóceis, acreditando-se livres, estabelecem-se os exploradores e os explorados, a imposição acontece sem se dar conta dela.

Além do mais, a ideologia da inferioridade incutida também na mente das crianças negras convém à classe dominante porque facilita na perpetuação da estrutura social.

Trabalha-se desde cedo com a ideia de que os negros são inferiores, assim até as próprias crianças negras passam a entender a estrutura social como algo natural e aceitável, assim a ideologia de dominação (branca) é garantida.

Nesse sentido, o negro passa a se ver pelos olhos do branco, sem se conceber de modo adequado, se vê a partir da concepção branca e não concorre à ascensão social.

Nessa linha de raciocínio, a ideologia racial pontua-se da seguinte forma: o branco pertence à classe dominante e o negro à classe submissa.

Segundo Althusser (2003, p. 93) tem-se que: “[...] só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos”.

A ideia de uma ideologia dominante pertencente às classes mais favorecidas que massacraram e excluem as demais classes, sem, contudo, motivar revoltas, é bastante presente na obra de Chauí:

Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUI, 2001, p. 108, 109 )

A linguagem é um fenômeno anterior as classes, contudo, por elas adotadas para comunicação e identificação de seus membros, está vinculada a cultura e integra a vida social, portanto, é uma instituição social, permeada de ideologia.

Sabe-se que a linguagem compreende a combinação de unidades lingüísticas: semânticas (figuras de pensamento), morfológicas e sintáticas.

Ao se elaborar um texto há uma seleção de palavras e uma combinação delas em uma frase, que são novamente combinadas para gerar um texto, que deve estar de acordo com o repertório do destinatário para que alcance o objetivo do enunciador.

Sendo assim, respeitadas as regras sintáticas, acredita-se que ainda exista um grande repertório semântico a disposição do enunciador, cabendo a ele utilizar esta liberdade para escolher e combinar as palavras na composição de seus textos.

Entretanto, Fiorin preocupa-se com a questão da liberdade: “Como as relações de que o homem participa são, em geral, necessárias, não há a possibilidade de existir um homem livre de todas as coerções sociais”. (2005. p. 36)

Pensar-se-ia em relacionar liberdade com consciência, afinal tem-se um longo hábito de considerá-la individual, porém, encontram-se argumentos que desqualificam esta linha de pensamento. Em Bakhtin tem-se: “Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência”. (1999, p. 57)

Esta ideia ganha ainda mais força em: “O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos”. (FIORIN, 2005. p. 35)

A seleção das palavras na elaboração de um discurso obedece a regras, mesmo que implícitas, os signos não se combinam aleatoriamente. Torna-se inadmissível afastar o signo do estudo de ideologia, pois, a palavra é essencialmente ideológica.

Porém, o discurso não está na superfície do texto, não se restringe aos signos, vai além, mantém uma relação de dependência entre o modo de dispor estes signos e a sua escolha, as palavras, uma vez contextualizadas adquirem diferentes significados.

O discurso se refere as “visões de mundo” tanto do enunciador, quanto da sociedade, e de seu receptor, é uma construção elaborada de acordo com o contexto histórico-social e reflete uma idéia específica podendo gerar conflitos.

O texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. (FIORIN, 2005, p. 41)

Bakhtin (1999, p. 16) evidencia a inadequação da redução das análises lingüísticas as questões fonéticas, morfológicas e sintáticas. O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados.

Compõe a comunicação o emissor (codificador), o receptor (decodificador), a mensagem (conteúdo), o canal (meio pelo qual circula a mensagem).

A linguagem apresenta várias funções entre elas: Função denotativa objetiva convencer o receptor de alguma coisa, podendo fazer uso de sugestões e apelos; Função emotiva revela opinião; Função metalingüística refere-se à linguagem, ou a explicações sobre a própria linguagem; Função fática visa estabelecer uma relação com o emissor, uma conversa; Função poética expressa sentimentos através das palavras, do ritmo, da sonoridade; e destaca-se entre elas a Função referencial que se caracteriza por textos na terceira pessoa para conferir neutralidade e objetividade ao assunto abordado, buscando apenas transmitir informações.

Reforça-se que linguagem verbal (signos) e não verbal (gestos e imagens), são construídas em processos de relações interacionais, com o objetivo, entre outros, mas essencialmente, de transmitir idéias, constituindo-se, assim, em um produto ideológico.

Para Bakhtin “[...] a linguagem é um fenômeno social caracterizado por conflitos. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra”. (1999, p. 32).

Isto é, a linguagem é um fenômeno social no qual se fazem presentes o emissor, o receptor, a assimilação, a apropriação e a recriação, os textos estão intrinsecamente ligados, um texto gerando outro.

Não se pode ignorar que os textos mesmo individuais carregam em si outras vozes, não se trata de peça isolada e nem de manifestação particular.

Toda linguagem é um campo de significação com palavras e efeitos de sentidos dentro de situações histórico-sociais em processos de interação, logo, todo texto marca posição.

Na fronteira do que é discurso de um e o que é do outro, Bakhtin denominará dialogismo, ao conflito de discursos concorrentes chamará de polifonia.

Os textos sempre refletem uma ideologia, às vezes, julga-se que o consciente pode tudo e sabe de tudo, portanto, seria capaz de neutralizar a existência de uma ideologia em algum determinado texto, entretanto, é latente que o nosso inconsciente ignorará esta orientação e conduzirá nossas palavras.

À luz de Althusser, conclui-se que não existe prática senão através de e sob uma ideologia. Assim, todo texto é em si ideológico, (entende-se, que este também), mesmo ao se tentar esboçar um discurso puro, não será possível, entretanto, existem ideologias boas, cabe ao crítico escolher.

### **1.3 – PRECONCEITO**

Sabe-se que o prefixo PRE indica antecedência, ou seja, algo que vem antes. CONCEITO é algo concebido, síntese de uma idéia, juízo que se faz de algo. Preconceito então é conceito ou opinião formada antecipadamente. Daí já se percebe o perigo em sua adoção, como é possível ter-se um juízo correto sobre algo que o sucede, como se pode ter em mente um conceito antes de conhecê-lo em profundidade.

Considera-se ajuizado, algo que foi submetido ao conhecimento do juiz, ou então, pessoa sensata, prudente, ponderada. Se ajuizado é algo que foi apreciado, julgado e avaliado, como alguém pode classificar algo que ainda não conhece?

Observa-se, a partir de sua acepção, que o seu uso tende a indicar uma atitude discriminatória, pois parte de uma ideia superficial, afinal, a ideia não foi submetida a uma apreciação cuidadosa.

Diante disto, poder-se-ia considerar ignorante todo aquele que exerce preconceito, já que ignorante é aquele que ignora, desconhece. Geralmente, teme-se o que não se conhece, neste caso pode-se entender o medo como o causador do preconceito.

Para se “des-preconceituar” (no sentido de deixar de ter preconceito) é necessário observar, estudar, analisar, examinar detidamente todo e qualquer assunto.

Pessoas preconceituosas buscam encontrar em suas vítimas características que não lhe sejam comuns para justificar a sua atitude de alienação, assim, o que está fora dos seus padrões nomeia como anormal (foge do arquétipo), portanto, objeto de discriminação.

Os preconceitos mais comuns em sociedade são baseados na cor, sexo, religião, classe social e aparência física. Tudo que é diferente é discriminado. Parte-se da ideia que o que é diferente não merece respeito.

Viver em sociedade requer uma atitude positiva independente de qualquer diferença, porém atitude é ponto de vista, então a atitude do preconceituoso é negativa em relação ao elemento discriminado, acreditando-se ainda, ser coerente com as referências que possui. Sua atitude é baseada na educação que recebeu, em suas crenças, ideias e valores que tendem para determinada predisposição comportamental, senso comum.

Assim, entende-se que o preconceito é causado em decorrência de uma imagem padronizada coletivamente expressando raiva e ódio sem explicações racionais, já que se baseiam em conceitos desprovidos de análises.

Não obstante, é necessário entender que preconceito é uma construção cultural e social, sustentada por ideologias.

A intensidade do preconceito pode estar associada às características individuais de cada um, personalidades autoritárias tendem a ser menos tolerantes. Crianças expostas à ambientes autoritários estão inclinadas a adotar visões preconceituosas e discriminatórias.

O conceito de alteridade, proposto por Descartes pode auxiliar no estudo sobre preconceito, pois ele estabelece a existência do *eu* a partir do *outro*, problematizando as relações com o *Outro*, diferente do *Eu*, alteridade (alter = diferente), relativizando as pretensões do *eu* em tomar-se por absoluto.

Os homens são diferentes, as diferenças geram tensões e conflitos, mas se completam. É necessário que a sociedade compreenda que as diferenças são enriquecedoras, e que é preciso conhecer o outro para conhecer a si mesmo. Talvez, os preconceituosos tenham medo de se conhecer.

Transcrevemos um trecho da música de Caetano Veloso, cujo teor revela bem o que é preconceito, o que me é estranho é feio e não merece respeito: “Quando te encarei frente a frente, não vi o meu rosto; chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto...” (VELOSO, 2002). Procura-se pelo familiar e quando não o encontra sente-se desconfortável, em desordem e com medo.

Dentro dessa perspectiva, é possível compreender a origem dos conflitos gerados pelas diversidades, de um lado está um *eu* e do outro *alguém* que não compartilha das mesmas

características físicas, crenças, educação, círculo social, etc. Associado ao *eu* está o civilizado e ao *outro* o selvagem. Não o reconhecendo, repudia-o, discrimina-o e odeia-o.

O *outro* é um intruso e deve ser combatido, neutralizado para não destruir a ordem estabelecida pelo *eu* social que está em consonância com o estereótipo; a sociedade do *eu* exclui-o para evitar o desconhecido e se proteger. Nesse sentido, o preconceituoso acredita que a ordem só pode ser mantida com a eliminação das diferenças, resiste a qualquer mudança e teme o novo.

Esses sentimentos coletivos são baseados na crendice de uma superioridade construída coletivamente por determinado grupo dominante para manutenção de sua ideologia. A consequência é a perda da razão provocando manifestações desrespeitosas e discriminatórias e a geração de violência emocional e física.

É importante, antes de prosseguir, verificar que a criação de uma sociedade ética, livre de preconceitos, somente será possível, a partir do momento em que se reconhecer o *Outro* como *Nós*.

A leitura do livro, (*“Raças e classes sociais no Brasil”*), do sociólogo Octavio Ianni, oferece ricas considerações sobre preconceito racial. Verifica-se, de acordo com Ianni que o preconceito racial é um processo social determinado por ideologias que distinguem os grupos segundos as raças, numa competição por privilégios sociais, assim a competição reforça ou atenua as manifestações preconceituosas.

As necessidades de ajustamento a sociedade impõem orientações que se poderia classificar como senso comum, que é um saber que nasce da experiência cotidiana, da vida que os homens levam em sociedade.

Como as classes sociais estão intrinsecamente ligadas às classes raciais, nas quais a ideologia do branco é a dominante, é natural concluir-se que o senso comum orienta a manifestação do preconceito para garantia do quadro social, ou seja, anular qualquer perspectiva de mobilidade social por parte da raça negra.

[...] as ideologias raciais, assim como outras representações ideológicas particulares, devem ser encaradas como componentes da consciência social. Ainda que essas ideologias possuam certo grau de consistência interna e autonomia, verificando-se, em consequência, a sua difusão e adoção pelos vários grupos e classes sociais, elas não podem ser explicadas isoladamente, como se contivessem todas as suas significações. (IANNI, 1966, p. 63)  
Em síntese, a discriminação, as barreiras, os estereótipos organizados em ideologias raciais, operam como componentes ativos recorrentes num sistema societário que, de conformidade com a estrutura de dominação vigente, deve ser preservado. (IANNI, 1966, p. 64)

De outro lado, no sentido contrário, encontramos idéias com alta carga de preconceito no sociólogo de grande prestígio, Gilberto Freire, que em seu livro (“*Casa Grande & Senzala*”), presta um serviço à classe dominante na propagação de conceitos repugnantes, o seu olhar sobre o negro é depreciativo contribuindo na construção de uma imagem equivocada e desrespeitosa do negro, uma pequena amostra desta visão: “Mas esse sadismo de senhor e o correspondente masoquismo de escravos, excedendo a esfera da vida sexual e doméstica, têm-se feito sentir através da nossa formação, em campo mais largo: social e político”. (FREIRE, 1984, p. 51)

Concordamos com o posicionamento de Guimarães quando este afirma: “Essa “naturalização” da subalternidade do negro é o que impede os brasileiros de aceitarem qualquer esforço de discriminação positiva praticada por entidades negras ou de ação afirmativa por parte do Estado”. (2004, p. 81)

Freire não poupa argumentos na defesa de suas falácias: “[...] talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas, de cultura, como no Brasil.” (FREIRE, 1984, p. 52)

Presente também em: “[...] o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos”. (FREIRE, 1984, p. 52) ou “[...] o colonizador português foi o que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores”. (FREIRE, 1984, p. 189).

A preocupação em demonstrar a boa razão da adoção do regime é predominante na obra de Freire: “[...] parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que hoje tanto nos repugna, sua obra grandiosa de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiriam o escravo”. (FREIRE, 1984, p. 242)

A sociedade brasileira baseou-se no uso do negro como elemento de produção e servilidade, assim, os brancos tendem a orientar seus descendentes desta condição da raça negra. Portanto, as relações entre as raças são vistas como relações de produção; deste modo, o senso comum constrói uma visão que discrimina o negro em diferentes situações já que parte da premissa de que ele é inferior.

A ideologia racial do negro, por seu lado, fundada numa relação de inferioridade em face do branco, que detém presumivelmente o poder, exprime uma consciência de submissão. Nela o negro se imagina, em especial, a partir dos termos em que é concebido pelo branco. Nesse sentido, a alienação do negro é mais acentuada, pois que ele se vê a partir das abstrações falsas engendradas na mente do branco. É por isso que as

tentativas de auto-redefinição do negro são muitas vezes malogradas, utópicas. Como ele parte de um fundamento errôneo, das coordenadas oferecidas pela consciência de dominação do branco, o negro jamais pode conceber-se corretamente. (IANNI, 1966, p. 52).

O negro passa a ser rejeitado pela sociedade não por resultado de experiências negativas vividas entre as raças, mas por causa de concepções forjadas, arraizadas e difundidas ao longo do tempo produzindo estereótipos depreciativos com relação ao negro, atribuindo-lhes como características: submissão, preguiça, feiúra, baixa capacidade intelectual etc.

O estereótipo serve para justificar o tratamento que seus ascendentes dedicaram ao negro, assim justifica-se e explica-se o passado; a sociedade está preservada. Criam-se novas barreiras ao grupo racial negro, embora livres, não ambicionam pertencer à classe social dominante, já que o senso comum institui a sua impossibilidade em virtude das suas características “inferiores”; assim deseja branquear-se para abandonar a condição de descendente de ex-escravo para integrar-se a grupos dominados por brancos.

Segundo Ianni “Aqueles que detêm o domínio da sociedade, pois, será mais fácil distribuir os homens segundo a cor [...]”. (1966, p. 50). Esta frase sintetiza o pensamento da época abarcando: ideologia, senso comum, preconceito e discriminação. A sociedade dominante se articula em torno de seus interesses.

O senso comum é passado de geração a geração orientando as pessoas no dia a dia sobre a maneira correta de se portar em família e em sociedade. E, assim, como um saber informal adquire características de naturalidade, pois a sua assimilação acontece sem se dar conta, já que dispensa estudos científicos. Mas, trata-se de um saber permeado de limitações, embora, em algumas situações auxilie a vida cotidiana.

A semelhança entre o senso comum e o preconceito resulta de uma mentalidade popular mecânica e passiva. Os conceitos do senso comum são herdados sem reflexão dando origem aos arquétipos que compõem o preconceito que se desdobra em discriminação. (senso comum = arquétipos = preconceito = discriminação) ou (o senso comum é formado pela ideologia dominante com a finalidade de manter as coisas como estão = tradição = hegemonia.) ou então, (o senso comum é o resultado de uma mentalidade popular produzida pela classe dominante que a repassa de geração a geração para impedir/inviabilizar qualquer organização que possa concorrer para a mudança da situação atual).

O preconceito pode ser entendido como fruto do senso comum, e a discriminação como um de seus derivados adquirindo características culturais.

Para o filósofo francês Descartes, o engano (preconceito) é pautado pela facilidade com que deixamos nossos pensamentos serem levados por opiniões e idéias alheias (muitas colocadas em nós por livros, professores e autoridades) e pela nossa precipitação em emitir juízos sobre coisas que não conhecemos profundamente.

O bom senso é, das coisas do mundo, a mais bem dividida, pois cada qual julga estar tão bem dotado dele, que mesmo os mais difíceis de contentar-se em outras coisas não costumam desejar tê-lo mais do que já têm. (DESCARTES, 2007, p. 21)

A conseqüência de atos preconceituosos na escola é a construção de um discurso social que fragiliza e degenera a identidade coletiva e legitima as discriminações sociais.

No caso da escola, tem-se uma ferramenta legal para difusão de preconceitos, o livro didático; o discurso do texto didático expressa o pensamento dominante (sociedade, estado etc) e, portanto, parte de um conceito predeterminado, embasado em ideias formuladas antecipadamente para atender determinadas expectativas.

O preconceito racial vem ao longo da história produzindo inúmeras práticas discriminatórias, algumas legalizadas e concretizadas em ambientes escolares.

Ele inviabiliza o reconhecimento da dignidade humana, acarretando a segregação e as desigualdades dentro da estrutura social.

O racismo está relacionado à ideia de raça, de uma superioridade racial, nos mais distintos planos: cultural, moral, estético, físico, intelectual ou religioso.

Infelizmente, o preconceito, a discriminação, o racismo e a violência não são fatos recentes na história da humanidade. Suas causas encontram legitimizações políticas, econômicas e religiosas vergonhosas.

No período da colonização do Brasil, a Coroa sedenta por dividendos instituiu a escravidão negra, já que, a escravização indígena tratava-se de um negócio interno no qual a sonegação do quinto a Coroa era comum, além de ser condenada pelos jesuítas.

Entretanto, os negros não contaram com a defesa dos jesuítas e foram por muitos escravizados.

Ora, o racismo no livro didático não se apresenta de modo explícito, ele é sugestivo, induzindo a leituras que contribuem na formação de uma sociedade intolerante, embora, não se deseje uma sociedade tolerante, tendo em vista que, tolerância requer permissão e não nos parece que o negro precisa de permissão para existir, portanto, deseja-se acolhimento e respeito às diferenças.

Encontra-se preconceito até em expressões linguísticas como “*samba do crioulo doido*” para designar um discurso desconexo, ou, em palavras tais como *negro, preto, escuro* que podem ser empregadas com sentido negativo ou pejorativo, e ainda, encontram apoio nos dicionários da língua portuguesa. (GUIMARÃES, 2004, p. 80)

Expressões como “*samba do crioulo doido*” carregam em si estratégias ideológicas para se dizer aquilo o que não é dito, mas o que se pensa. A sua prática discursiva revela um forte preconceito, expressando uma opinião formada a partir do senso comum que definiu um modo de se ver e pensar o comportamento do negro.

O brasileiro mostra enorme flexibilidade e imprecisão no uso da língua na busca de uma expressão dúbia, às vezes, de difícil entendimento para seu interlocutor, mas perfeitamente compreensível aos seus interesses.

Axiomas como estes são guiados por aspectos morais, culturais e ideológicos.

São várias as manifestações que procuram provocar a reflexão quanto aos preconceitos que vitimam os negros em nossa sociedade, Jorge Aragão em uma belíssima composição aborda alguns chavões que circulam socialmente: “[...] Se o preto de alma branca pra você é o exemplo da dignidade, não nos ajuda, só nos faz sofrer, nem resgata nossa identidade [...]”.

Em (“*Racismos Contemporâneos*”) temos:

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de manifestação da discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. [...] Desigualdade decorrente de um acordo social que não reconhece a cidadania para todos. A cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes de tempo e espaço. Cidadãos de primeira classe e cidadãos de segunda classe encarando a desigualdade como um fenômeno natural e incontornável. A desigualdade tornada experiência natural não se apresenta aos olhos da sociedade brasileira como um artifício derivado de um processo histórico específico. História que elaborou instituições econômicas, sociais e políticas produtores de mecanismos e incentivos que perpetuam o paradoxal padrão de desigualdade. (ASHOKA, 2003, p. 14 - 15)

A sociedade atual clama por paz, e entendemos que a melhor maneira de garanti-la é promovendo uma verdadeira cultura de paz com base no direito fundamental do ser humano, o respeito. A partir disso convidamos o leitor a uma reflexão sobre direitos a partir da citação do escritor Thomas Paine:

Declarar direitos não é criá-los nem tampouco dá-los. É manifestação do princípio pelo qual existem, seguida da minúcia do quem vêm a ser os

direitos, uma vez que todo direito civil possui um direito natural como fundamento. (PAINE, 1964, p. 153)

Finalizamos o tópico parafraseando o filósofo, Mário Sérgio Cortella, uma sociedade preconceituosa e discriminatória impede o desenvolvimento humano em suas diferentes áreas, posto que, quem discrimina um ser humano, negro ou branco, está discriminando a si mesmo, porque discrimina a sua humanidade.

#### **1.4 - LIVRO DIDÁTICO – (LD)**

O livro didático é o material de apoio no ensino-aprendizagem das diversas disciplinas. Visto que discurso, ideologia, história e (pré) conceitos materializam-se no objeto desse estudo, a ele chegamos.

Fato é que a materialização desses elementos nos textos didáticos somente é detectada após uma análise apurada. Os estudantes em formação, público-alvo desse material, geralmente, não se encontram suficientemente embasados para analisá-lo sob a ótica do discurso. Por isso, talvez fosse mais apropriado dizer que, nesse caso, esses elementos não se materializam, mas dissolvem-se nos textos.

O mundo moderno oferece inúmeros recursos capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Com o avanço tecnológico, surgiu uma vasta gama de aparatos digitais capazes de otimizar a aquisição de informações e conceitos. Como o acesso à internet, cinema e a outras mídias, exceto a televisiva, é ainda privilégio de poucos, grande parte da clientela estudantil conta, até hoje, como um dos únicos veículos de informação, o livro didático. Esse constitui, portanto, para muitos, a única janela para o mundo do conhecimento. Não desconsiderando, obviamente, a importância do papel do professor nesse processo, as atenções desse trabalho estarão voltadas para o livro, que, como dito antes, é o objeto desse estudo.

As constatações anteriores, principalmente as tocantes ao discurso e à ideologia, permitem reafirmar a influência do (LD) na formação de um consenso social, o chamado senso comum, que direciona, muitas vezes, o curso da história. Sim, esse curso é produto da visão que a sociedade tem sobre fatos do passado, visto que essa visão é capaz de consentir e validar políticas no presente.

Além de incorporar, de acordo com o exposto anteriormente, as idéias contidas no discurso do livro didático, a população também financia o sistema de seleção e distribuição do

livro didático. Isso ocorre porque esse processo está subordinado a órgãos públicos. Em âmbito nacional, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, em nível estadual, à Secretaria Estadual da Educação. Essa, que implantou, em 2008, o *Caderno do Professor*, dentro da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, distribui, desde o início do ano letivo de 2009, o *Caderno do Aluno*, sistema apostilado que substitui o livro didático, cuja inovação visível, refere-se ao formato. Esse material, que será analisado no próximo capítulo, é, certamente, um recurso capaz de tornar o estudo mais dinâmico e atrativo para o aluno. Porém, no tocante à carga ideológica, da qual, como visto nos tópicos anteriores, nenhum texto está isento, falar-se-á em seu tempo.

Se o ser humano é o que pensa, o ser social também o é. Conseqüentemente, a sociedade, que se integra por esses seres, de certa forma, massifica seus pensamentos. Tudo o que a sociedade acata está em conformidade com o que conhece, e com o que pensa acerca do que conhece (ou desconhece).

Que a informação e a maneira como é transmitida podem perpetuar no ideário coletivo conceitos e julgamentos equivocados, já foi constatado anteriormente. Também a potencialização desse poder da palavra, sobre indivíduos em formação, já foi destacada. Cabe aqui uma colocação de Adilson Citelli:

Se as palavras, por exemplo, nascem neutras, mais ou menos como estão em seu estado de dicionário, ao se contextualizarem passam a expandir valores, conceitos, pré-conceitos. Nós iremos viver e aprender em contato com outros homens, mediados pelas palavras, que irão nos informar e formar. As palavras serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando em circuito de formação e reformulação de nossas consciências. (CITELLI, 1986, P. 35)

O livro didático conta ainda com uma credibilidade que lhe é inerente, devido a seu caráter oficial. Está implícito que se é confiável porque passou pela seleção de um órgão idôneo, que visa à melhoria da qualidade do ensino. Isso gera uma passividade perante o texto didático. Essa passividade contribui para a submissão intelectual dos futuros cidadãos.

Uma pessoa pode, por exemplo, acreditar que o alto índice de brasileiros afro-descendentes na pobreza e na marginalidade deve-se à cultura dessa etnia ou a algum fator genético, sem saber as reais condições em que o negro escravizado foi posto em liberdade no século XIX. A libertação de um contingente sem perspectivas de colocação social, degradado física e psicologicamente era retratada como uma redenção da culpa pela exploração que até então imperava.

A ideia convencionada e propagada pelos livros didáticos foi a de que os negros foram libertados pela lei Áurea, assinada pela heróica princesa Isabel. Esse episódio sempre foi tratado pelos textos como factual, sempre priorizando nomes e datas, em detrimento da análise dos porquês. O cenário político-econômico mundial daquele momento, a pressão pela abolição da escravatura exercida por outros países, e o fato do Brasil ser uma das últimas nações a cessar a escravidão (ao menos oficialmente) não costumam habitar os escritos sobre esse processo histórico, retratado como fato. Explica-se: a descrição de um processo não se exime da exposição de pormenores, ao passo que descrever um fato não provoca muitos questionamentos.

Os fatores como os interesses da Inglaterra, que vivia a explosão da revolução industrial e que, por isso, precisava ampliar seu mercado consumidor não eram abordados nos livros didáticos. A difusão das conveniências de se transformar a população escravizada em classe consumidora, beneficiando os ingleses, suscitaria reflexões que, muito provavelmente, fariam com que muitos conceitos acerca da abolição da escravatura caíssem por terra.

É preciso considerar que, mesmo que essas questões fossem abordadas no ensino médio não seriam muito significativas na formação de cidadãos críticos, já que o acesso da maioria da população a graus de ensino superiores ao fundamental é uma conquista relativamente recente. Portanto, ao longo da história da educação no país, à qual o livro didático está intrinsecamente ligado, sempre houve escassez de informações que levassem a uma aprendizagem reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) admitem que a implantação da disciplina de História no currículo escolar, na metade do século XIX, fez-se inspirada em um modelo francês, que conformava com a conjuntura européia daquela época:

De modo geral, o ensino de história pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a independência, com a preocupação de criar uma 'genealogia da nação', elaborou-se uma 'história nacional', baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. A história como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (PCNs - História – ensino fundamental, 1998, p. 19)

Os livros didáticos, em geral, apresentavam apenas razões de ordem humanitária, defendidas por abolicionistas. Deve-se considerar ainda que assim como o surgimento da escravidão no Brasil ligou-se a interesses econômicos, também a sua extinção tem a ver com esses interesses. Portanto, passagens que contém desvios devem ser problematizadas pelo docente para que se promova um ensino transformador e não uma formação alienante. O discurso em alguns livros leva à crença de que as desigualdades sociais, políticas e econômicas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades de cada indivíduo.

O livro didático é, em uma escala descendente, a última instância que separa o Estado do aluno. E se o Estado exerce poder sobre a educação é, sem dúvidas, no livro didático que o exercício desse poder fica documentado. Para Althusser (2003, p. 70), o poder do estado está dividido em: Aparelhos Ideológicos de Estado e Aparelhos Repressivos de Estado. A escola, a igreja, a família, o sindicato, a cultura são posicionadas como Aparelhos Ideológicos a serviço do aparelho Repressivo para assegurar o poder do Estado, sem uso da força física. Sob a luz da teoria desse filósofo, pode-se entender que é na escola e através do LD que se desenvolve o papel da ideologia dominante, da classe dominante, que detém o poder do Estado.

Deve-se ressaltar que, apesar do LD estar a serviço do poder e da construção de uma memória oficial, ele não deve ser descartado. Cabe ao professor problematizar aspectos que contenham desvios, o que certamente favorecerá uma abordagem crítica e provida de reflexão. Novamente recorrendo à teoria de Althusser sobre aparelhos ideológicos do estado, temos:

[...] cabe à escola receber as crianças de todas as idades, inclusive em sua idade mais “vulnerável” inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem, cálculo, ciência, etc) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo, filosofia).(ALTHUSSER, 2003, P. 32).

A inserção da disciplina EMC (Educação Moral e Cívica) no currículo, ocorreu em pleno período ditatorial brasileiro, determinada pelo Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de 1968 (AI-5). Essa imposição do governo militar objetivava garantir a tranquilidade e segurança da pátria. O ensino da disciplina era mera doutrinação ideológica, que, claramente, visava à repressão do pensamento. O objetivo era trabalhar civismo, subserviência e patriotismo. A política para implantação da EMC é

explicada, pela historiadora Selva Guimarães Fonseca. O trecho evidencia os esforços do governo, no sentido de manter a formação moral e cívica do cidadão sob seu domínio:

Para planejar, controlar e revigorar a educação moral e cívica no ensino brasileiro foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros, pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica”, eram nomeados pelo próprio presidente da República. Essa Comissão gozava de uma série de privilégios por ser considerada de “interesse nacional”. Entre suas atribuições estava a aprovação do livro didático. (FONSECA, 2005, p. 21).

Explicitadas algumas das questões políticas ligadas à seleção e distribuição do livro didático, nota-se que esse não deve ser considerado, isoladamente, o vilão do ensino, tendo em vista que é um dos coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, suas falhas ocorrem dentro de um sistema mais amplo de que faz parte.

Não há como desvincular livro didático de ensino, já que esse tem, como apoio, aquele. E, por esse motivo, se houver, no ensino, qualquer intenção de embutir qualquer ideologia no aprendiz, o livro didático acompanhará essa intencionalidade. Essa pesquisa não poderia excluir a alienação ideológica proposital. Porém, inserido na área da Linguística, o estudo também mostrará, em análises futuras de materiais, que esse fenômeno pode ocorrer sem a menor intencionalidade, apenas em consequência do uso das palavras, de uma determinada forma.

O próximo capítulo desse estudo ocupar-se-á de uma análise mais objetiva da ocorrência de aspectos discursivos tendenciosos e estratégias persuasivas, dentro do livro didático. O foco da pesquisa recairá sobre discursos concretizados em alguns textos desses livros.

## **1.5 - ENSINO DE HISTÓRIA – LINGUAGEM**

Primeiramente buscar-se-á uma definição para História. Sem o entendimento do termo torna-se inadequado qualquer explanação sobre o seu ensino. Fugir-se-á de definições óbvias com as quais se convive e que ocultam ideologias e interesses.

Sabe-se que o consenso estabelece a história como sendo algo que aconteceu há muito tempo, entretanto, é importante ressaltar sua contribuição na conscientização de nação para entender a realidade e a partir disso transformá-la.

Para se atingir a reflexão proposta, questionar-se-á: O que é história? Se disseres que são fatos que aconteceram no passado, de fato, estaria correto, mas deve-se considerar que os fatos nunca chegam a nós “puros” eles passam pela mente das pessoas.

Este aspecto é bem exemplificado por Edward Carr:

Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa – fatores estes que são naturalmente determinados pela qualidade de peixes que ele quer. De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fatos que ele quer. História significa interpretação. (CARR, 1984, p. 59)

Para Borges “[...] os homens, desde sempre, sentem necessidade de explicar para si próprios sua origem e sua vida” (1981, p.10)

A história se faz por meio de processos de interação, diálogos entre o historiador e os fatos, logo, é um fenômeno social. Sendo um fenômeno social conclui-se que o historiador também é um produto social.

O historiador quando retrata um aspecto histórico o faz dentro de circunstâncias sociais que se refletem no trabalho que ele executa. Assim, detalhes como o nome do historiador, a data da publicação, o sistema político da época e o veículo, às vezes, podem ser mais reveladores do que o que ele escreveu.

Não existe uma verdade objetiva, neutra; existem verdades que resultam de um ponto de vista particular, vinculado a certas convicções políticas e religiosas.

A história vem castrada porque a visão presente exclui a ausente, a outra visão, a omitida por escolhas e seleção.

Drummond no belíssimo poema “Verdade Dividida” narra sob esta perspectiva:

A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só conseguia o perfil de meia verdade. E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os meios perfis não coincidiam. Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta. Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendiam os seus fogos. Era dividida em duas metades diferentes uma da outra. Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era perfeitamente bela. E era preciso optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia. (DRUMMOND, 1985)

Se faltar a interpretação dos fatos, a história ficará empobrecida porque passará a ser um relatório, ou, uma anedota, a história deve obedecer a métodos e técnicas.

Porém há um alerta em IGLESIAS:

A falta de capacidade interpretativa leva aos arrolamentos de fontes, à simples transcrição, sem qualquer espírito crítico, o material passa a valer por si mesmo, quando só vale organizado. Se há deficiência de interpretação, lembre-se que há o vício oposto, que é o de interpretar demais. (apud GUINSBURG, 1971, p. 197 – 198. grifos nossos).

Sobre a interpretação dos documentos levantados, Borges destaca:

De uma forma sutil e muito bem articulada, não visível pelos incautos, e só perceptível numa análise muito acurada, o grupo social dominante acaba, por mecanismos complexos, impondo aos outros grupos seu modo de ver a realidade, o que vai reforçar os seus interesses, pois lhe permite manter sua situação de privilégio. Nessa visão de mundo que é imposta estão implícitos seus valores, seus preconceitos, etc. (1981, p. 43 – 44)

O que dizem os documentos? Isto é relativo, pois a pergunta é respondida por um historiador que os interpreta sob a influência do ambiente histórico e social. Eis que sendo os fatos históricos interpretados pelos historiadores influenciados pelo meio, tem-se aí questões de julgamento de valores.

Tem-se ainda, no campo da interpretação a ação de uma classe dirigindo a sociedade, pois no percurso da história, vê-se que ela nunca foi escrita sob a ótica dos escravos, e isso desde a antiguidade, somente os cidadãos-livres escreviam a história.

De acordo com Elza Nadai (1994, p. 25) o ensino de história nas escolas serve para reforçar e instituir uma memória legitimadora e justificadora de um projeto político burguês.

Sabe-se que o conhecimento histórico é relativo, havendo objetividade apenas em elementos factuais, entretanto, a história unilateral é mais rica, por exemplo: sabe-se que a princesa Isabel assinou a abolição, não existem discordâncias sobre este fato. Esta informação é exata não nos permite tomar uma posição, é pobre de possibilidades, é limitadora, é a partir das divergências que chegamos a um conhecimento significativo.

Segundo Edward Carr (1984, p. 47) os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: “[...] é ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto”.

Percebe-se que a história que se lê nos livros não exprime a realidade dos fatos, embora baseada em fatos, ela na verdade é o resultado de uma sucessão de exames, uma sentença aprovada.

Nossa imagem foi pré-selecionada e predeterminada para nós, não tanto por acaso, mas por pessoas que estavam consciente ou inconscientemente imbuídas de uma visão particular e que consideravam os fatos que sustentavam esta visão dignos de serem preservados.  
(CARR, 1984, p. 49).

Então mesmo, os fatos da história não existem de forma pura, são produtos da mente do historiador, assim entende-se que história é a história do pensamento. Para ser história tem que obedecer a uma metodologia de interpretação que revalida o que está na mente do historiador.

Aristóteles promove uma distinção entre história e poesia por acreditar que a poesia é mais rica, pois ela permite o uso da imaginação, enquanto a história se deva apresentar engessada, fechada, pronta e determinada.

“O historiador e o poeta se distinguem um do outro, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 43)

Entretanto, a partir da leitura de livros historiográficos discordar-se-á do célebre filósofo Aristóteles.

Segundo Jaime Pinsky: “[...] a história do Brasil vem carregada de equívocos desde o seu “descobrimento”, pois todos sabem que a região à época já era habitada. A história do Brasil não se constitui numa visão brasileira sobre o país.” (1994, p. 13)

A história de uma nação se constrói com homens livres, como no Brasil havia um grande número de negros ex-escravizados era necessário encontrar uma saída para a praticabilidade de nação brasileira. Segundo Pinsky o primeiro a procurar encontrar uma saída para este impasse foi Gilberto Freire. Para ele, ao contrário do que acontecera em países de colonização anglo-saxônica ou hispânica, a escravidão no Brasil tivera um caráter benigno, graças ao espírito generoso do português. (PINSKY, 1994, p. 16)

O ensino de história baseado em postulados Freirianos norteiam algumas falácias existentes nos livros didáticos que dificultam uma reflexão sobre as reais condições da exploração humana vivenciada pelos negros.

Quanto a miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor ao primeiro contato...(FREIRE, 1984, p. 9)

...condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e freqüente mudança de profissão e de residência, o fácil e freqüente acesso a cargos e a elevadas

posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, a tolerância moral [...] (FREIRE, 1984, p. 54. grifos nossos)

De acordo com Pinsky:

Os nossos livros de história apresentam uma idéia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica, dentro da qual, afinal, ele vive. (PINSKY, 1994, p. 17):

O ensino de história sempre será fundamental na formação e na conscientização de uma sociedade, a história é a responsável pelo agrupamento dos pensamentos que compõem as instituições, os valores e os padrões sociais. Sendo referência, deve receber cuidado especial para que seja bem ensinada.

Com relação à prática docente tem-se em Fonseca:

O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é a principal ferramenta do docente nas lutas cotidianas pela (re)construção da história. (FONSECA, 2005. p. 56):

O ensino de história pautou-se por longo período a decoreba de datas e a exaltação de homens nomeados heróis, não havia reflexão sobre o pensamento do período, os alunos eram obrigados a decorar datas e nomes, os fatos históricos eram mais relevantes que os fatores condicionantes.

Essa história tinha um caráter alienador definia o caminho da humanidade, o papel dos homens e seus respectivos espaços.

O material fonte para estudo limitava-se ao livro didático, único e exclusivo material para o ensino da disciplina e que ainda, obedecia ao ideário político.

Na década de 1960, com o golpe militar de 1964 a educação é vista sob a ótica da segurança nacional, foram incluídas na grade curricular as disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil com redução na carga

horária de história, geografia e estudos sociais, descaracterizando o ensino de história. Decreto – Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. (anexo)

A ordem e a moral transmitidas nas disciplinas visavam eliminar divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes.

Segundo Selva Fonseca: “Eram considerados “despreparados” para ministrar as novas disciplinas os professores licenciados em ciências humanas (filosofia, pedagogia, história, geografia e ciências sociais)” (2005, p. 23)

Questionar-se-á o por quê? Seria por receio das reflexões que os profissionais poderiam empregar a esses textos?

O ensino não deveria se preocupar com a formação de alunos capazes de refletir sobre a história, tão somente localizar os fatos e propagar conceitos de civismo, subserviência e patriotismo.

Outro fato curioso a cerca do ensino de história é um decreto do presidente Médici, em 1969, que segundo Selva Fonseca (2005, p. 24) pretendia rever os textos para eliminar qualquer possibilidade de excitar a juventude à aversão a qualquer povo americano.

Ao povo negro, formador da sociedade brasileira não foi reservada nenhuma atenção. Claro que as preocupações do presidente eram econômicas, e o negro nesse momento histórico não têm muito com que contribuir.

As disciplinas de EMC e OSPB foram extintas na década de 90. Somente em 1997 o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História prevê mudanças significativas, conferindo autonomia aos profissionais da educação.

A partir de então é possível se pensar na transformação do ensino de História, a nova proposta da LDBN prevê:

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 4º. – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

O ensino de história ganha possibilidades de articulação que vão além da seqüência cronológica dos fatos históricos a ensinar.

Democratizar o acesso a diferentes espectros culturais é uma boa maneira de promover a identificação do povo brasileiro com suas raízes, e, zelar pelo respeito à diversidade. Espera-se que com a aplicação da Lei 10.639, de 2003, o resgate da nossa dignidade realmente aconteça, já que prevê mudanças significativas no ensino:

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, precisarão providenciar:

[...] Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afros descendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MED - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Para Selva Fonseca (2005, p. 37) o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

É importante considerar que apesar da ampliação do material fonte, todo discurso historiográfico é produzido através da linguagem, portanto, deve ser questionado, enquanto discurso também. A linguagem é uma ferramenta para apropriação do conhecimento histórico pelo aluno e deve receber atenção em suas diferentes formas de expressão (verbal e não verbal).

A linguagem constrói e desconstrói realidades, deve-se ter cuidado com a manipulação do passado através das palavras.

As palavras são vivas e ganham características novas a cada construção frasal, assim verbos, substantivos, advérbios e adjetivos são empregados de diferentes formas, em algumas vezes passam idéias ingênuas, aparentemente desprovidas de intencionalidade para construir e legitimar arquétipos preconceituosos.

A linguagem é um importante recurso utilizado para disseminar preceitos e estabelecer limites dentro dos espaços em sociedade; é sensato observá-la e refleti-la. O ensino de história assim como toda manifestação social é realizado por meio da linguagem, portanto,

serve de aporte para comandar aspectos das condições humanas e é também um instrumento de dominação.

Considerando-se que a linguagem é um produto da sociedade, segundo (ORLANDI, 2006 p. 26) o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente.

O historiador Davie (1994, p. 99 – grifos nossos) inocentemente escreveu: “[...] *o escravo foi trazido da África para o Brasil* porque os mercadores lusos lucravam com este comércio, que, por sua vez, possibilitava a acumulação de capital na metrópole.” Tem-se aí a naturalização da condição escrava, o leitor incauto pode concluir que quem nasce na África é escravo. O texto quando lido na íntegra dissolve o aspecto preconceituoso, mas reflete alguns conceitos que foram adquiridos pelo historiador, e que por serem utilizados por longo período, foi banalizado, ganhando aparência de naturalidade.

De acordo com Jakobson (1975, p. 52) na linguagem normal, a palavra é ao mesmo tempo parte integrante de um contexto superior. Portanto, isoladamente as palavras “escravo”, “trazido”, “África” utilizadas pelo historiador acima citado, não representaria nenhuma carga ideológica, entretanto, na formação discursiva tem-se um resultado indesejável.

Deve-se estar atento a intenção contida no ato de comunicação, toda comunicação, tanto oral, quanto escrita, objetiva levar o seu ouvinte ou leitor à conclusão projetada. De um lado está alguém em situação superior é o que tem o domínio, a palavra, do outro lado, está o alvo, a pessoa a quem se pretende convencer de algo.

O texto está em processo de significação, ele parte de um emissor para um destinatário, utilizando um suporte na sua veiculação, visando uma interação. É a partir da interação que se tem um discurso.

Vê-se em Eni Orlandi (2006, p. 78) “[...] que o discurso da história, ao colocar em relação o que foi dito e o que foi feito, é um lugar privilegiado de confronto de vozes.”

Sendo o livro didático, ainda o principal recurso no processo de ensino-aprendizagem é o professor o responsável pelo uso consciente desse material para propiciar a construção de um conhecimento livre de preconceitos.

É imprescindível a apreciação minuciosa, o levantamento de todas as possibilidades discursivas, a observação das variantes lingüísticas, as metáforas, os jogos de palavras, os tempos verbais, as diferentes vozes, as contradições e os questionamentos para que se promova uma interpretação/compreensão que vise à reflexão na formação de um juízo fundamentado para se tenha uma ideia clara quanto à realidade dos fatos.

O obscurantismo não pode pautar qualquer modalidade de ensino, o educando deve ser instigado a pensar, raciocinar, analisar, valorar, investigar, indagar, questionar, relacionar, refletir e criticar.

## CAPÍTULO II

### ANÁLISES DO CORPUS

Texto 1 (extraído do caderno de 4ª. Série, da aluna Guilhermina Caramori, 1934) p. 17

– 19

“O Rei de Portugal queria aumentar logo a população do Brazil, um paiz tão grande, nada valia sem gente.

Para isso o rei oferecia as suas terras todas aos que desejassem vir para colonizá-las. Assim não havia colono que não tivesse suas terra. Muitos desejavam possuir léguas e léguas de campos e matas. Mas acontecia que o colono senhor de terras não podia, sosinho tirar proveito delas. Foi então os colonos chamando os índios para os civilizá-los na lavoura. Os índios, porém eram homens que tinham vivido aqui sempre muitos livres e sem necessidade de trabalhar. Foi preciso, pois obrigado. Então começou uma luta medonha porque tanto o Rei de Portugal como os padres jesuítas que vinham para aqui tomavam quase sempre o partido (deles) dos índios.

Cuidavam então, os colonos de trazer para aqui gente da África. Essa gente que era também selvagem como os índios, e vivia quase como os índios. Apenas os africanos não eram livres como os índios e tinham os seus reis chamados SABÁS que eram com eles muito cruéis. Aqueles reis vendiam gente como se fosse gado. Sabendo disso os nossos colonos, mandavam comprar quantos queriam para os ajudar nas plantações. Os africanos por causa do clima da África que é muito quente [...] mas é uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração. Quase todos invez de odiarem ficavam querendo bem aos senhores, sobretudo as mulheres ficavam grandes amigas das crianças.

Trabalhadores, obedientes e espertos fizeram muito pelo progresso do nosso paiz. Sofreram bastante saindo do meio dos seus e as vezes o sacrifício para eles era tão grande que chegavam a morrer de saudades.

Afinal a raça foi recompensada pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguaes aos antigos senhores e sem dúvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na África.

Em todos os paizes da América e até na Europa se fez isto.

Mas felizmente a escravidão passou para sempre.

Hoje somos todos como irmãos”.

Transcreveu-se o texto na íntegra, por ter sido este o ponto de partida, o motivo, a causa determinante pela adoção deste tema para a realização deste trabalho. Esse texto despertou o nosso interesse graças aos seus aspectos sinistros capazes de propagar equívocos quase irremediáveis, a serem analisados a seguir.

Dos demais livros, selecionamos certos trechos, isto é, os que se referem ao negro. Alguns trechos foram privilegiados por nos oferecer melhores condições ao estudo comparativo.

Imediatamente, percebe-se que são várias as vozes que se fazem presentes no discurso, destacamos a voz institucional que está a serviço de uma complexa rede de ideias para atender aos interesses reconhecidos socialmente: o governo, a Igreja, a escola, a família etc.

Assim em verdade, a noção de Bakhtin sobre a coletividade do discurso, é clara, pois o discurso carrega em si outras vozes, reproduz um emaranhado de idéias e ainda mantém a aparência de unidade preservada, o que lhe dá um aspecto de ser algo individualizado, quando na verdade não deixa em momento algum, de ser a reprodução das relações contratuais tácitas.

De um lado, temos o texto em 3ª. pessoa que sugere objetividade e neutralidade, este traço nos dá a impressão de que se trata de texto meramente informativo, entretanto, encontramos várias marcas lingüísticas e tempos verbais que conferem subjetividade ao discurso.

De acordo com Foucault os discursos fazem mais do que utilizar signos para designar coisas, e é esse *mais* que tentaremos fazer aparecer.

Em todo o texto há um grande número de verbos no pretérito imperfeito que serve para expressar um passado inacabado, destacamos os verbos do trecho com o qual o enunciador apresenta o (assunto) negro para o enunciatário “*Essa gente que era também selvagem como os índios, e vivia quase como os índios*”, o verbo “*era*” indica imprecisão quanto ao tempo, isto é, o tempo pode se estender até os dias de hoje, pois se quisesse posicioná-lo no passado teria utilizado o termo “*foi*”, que demonstraria uma ação concluída; depois temos “*vivia*” que indica um passado contínuo, permanente ou casual. As presenças destas flexões de modo revelam o ponto de vista da pessoa sobre o que fala com relação ao fato enunciado, denunciando preconceito, pois, o negro não deixou de ser visto como selvagem.

Para provocar a reflexão propomos a leitura do trecho: “*Foi então os colonos chamando os índios para os civilizá-los na lavoura. Os índios, porém eram homens que tinham vivido aqui sempre muitos livres e sem necessidade de trabalhar.*” que revela uma

visão etnocêntrica e capitalista que reproduz a incapacidade de “homens esclarecidos” entenderem a cultura de outros povos e suas relações com o trabalho. Este discurso não poupará nenhum grupo que não se encaixe nos seus moldes (capitalistas).

Vejam outras expressões “*Foi preciso, pois obrigado*” que já introduz a justificativa, o modo como o índio e o negro serão tratados, os outros, diferentes de nós, portanto, a expressão visa à absolvição das ações praticadas contra índios e negros. A primeira preocupação foi “esclarecer” que foi inevitável já lá com os índios o uso da força física bastante clara no trecho: “*Então começou uma luta medonha porque tanto o Rei de Portugal como os padres jesuítas que vinham para aqui tomavam quase sempre o partido (deles) dos índios. Cuidavam então, os colonos de trazer para aqui gente da África. Essa gente que era também selvagem como os índios, e vivia quase como os índios.*” Outra questão curiosa é o tempo verbal “foi” no pretérito perfeito, que situa o regime escravocrata no passado, indica uma ação pontual, concluída; bem distinto dos tempos verbais escolhidos para descrever os negros e os índios, “era” e “vivia” no pretérito imperfeito, que apresenta um índice de indeterminação muito grande, favorecendo a falsas interpretações.

Outro trecho interessante é: “*tinham os seus reis chamados SABÁS que eram com eles muito cruéis. Aqueles reis vendiam gente como se fosse gado. Sabendo disso os nossos colonos, mandavam comprar quantos queriam para os ajudar nas plantações.*” Primeiro porque coloca toda a culpa em seus reis amenizando a introdução do sistema escravocrata no Brasil, segundo porque omite que a partir do momento em que os portugueses compravam gente, estavam estimulando e bancando financeiramente este mercado, e por fim, ainda deturpam as condições de exploração com o uso do verbo “ajudar”, que passa a idéia de uma ação voluntária, assim o texto mais do que suaviza, distorce as reais condições que deram início ao regime.

A expressão “*Aqueles reis vendiam gente como se fosse gado*” faz a associação: homem e animal; reforçando a imagem de que os negros eram incivilizados, esta selvageria com a quais negros e índios são caracterizados no texto está a serviço da classe dominante que pretende estabelecer espaços sociais.

A formação discursiva “*invez de odiarem ficavam querendo bem aos senhores*” é dotada de uma formação ideológica característica do senso comum que define o negro como submisso. Nota-se no pequeno trecho o uso de três verbos: “odiarem” no infinitivo pessoal que se refere a um fato ou a uma ação, “ficavam” no pretérito imperfeito, e “querendo” no gerúndio que indica uma ação contínua.

Outro trecho carregado de idéias preconceituosas: “*Trabalhadores, obedientes e espertos fizeram muito pelo progresso do nosso país. Sofreram bastante saindo do meio dos seus e as vezes o sacrifício para eles era tão grande que chegavam a morrer de saudades.*” Porque revela o estereótipo da submissão, expresso através do adjetivo obediente, que recorrendo ao dicionário tem-se: aquele que obedece, que presta obediência a outrem, que se submete, pessoa disposta a obedecer, submisso a restrições, controle ou comando, dócil.

A expressão: “*Trabalhadores, obedientes e espertos fizeram muito pelo progresso do nosso país*”; revela que as relações entre as raças são vistas como relações de produção, em consonância com as idéias defendidas pelo sociólogo Octavio Ianni, em seu livro (“Raças e classes sociais no Brasil”).

Depois temos a questão da saída deles da África colocada como algo voluntário, já que o texto utilizou o verbo de ação “*sair*” e o substantivo “*sacrifício*” que tem como concepção dicionarizada, entre outras, a renúncia voluntária a um bem ou a um direito; ou ato de abnegação.

Já a metáfora “*morrer de saudades*” mantém uma relação próxima com o eufemismo, dá um tom romântico e enganoso, (ninguém morre de saudade, se morre de outras causas que podem ter origem na debilidade provocada pela saudade, mas não dela), mas posto dessa forma romantiza a questão e resolve o problema das incalculáveis mortes e oculta os terrores aos quais os negros foram submetidos durante o período escravocrata.

Portanto, reproduz uma falácia que favorece a criação de barreiras raciais na mente do leitor.

Já no trecho: “*Afinal a raça foi recompensada pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguaes aos antigos senhores e sem dúvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na África.” Revela total desrespeito ao povo africano e ainda fica a dúvida: O que será que o autor considera como recompensa?*

Procedendo a uma análise a partir de pressupostos da pragmática, temos que um ato de fala consiste em um dizer que é um fazer, isto é, dizer não é simplesmente transmitir informações, mas, sobretudo uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante.

Considerando que o ato de fala traz consigo outros elementos importantes para o estudo, como: quem fala, com quem se fala, para que se fala, onde se fala, o que se fala, etc. Imaginamos que no caso do discurso em estudo, quem fala tem o direito/poder de falar com crianças em formação; logo, está autorizado para isto, sua fala visa transmitir informações/conhecimento/conscientização (sobre as relações escravocratas) e ainda fala por

meio de um instrumento legal, oficial, (livro didático) isto é, não fala de qualquer lugar, sua fala atravessa uma rede de poder e fala de justiça (política de reparação).

Sabemos que existe na atualidade um debate intenso sobre a polêmica provocada pela implantação de “políticas afirmativas” relacionadas à adoção de “sistemas de cotas” sendo inclusive tema de questões de conhecimentos gerais das provas aplicadas pelo Enade em 2006 (Questão nº. 09, p. 6) e retomado pelas Faculdades Integradas de Bebedouro – FAFIBE, em 2009 (Questão nº. 09), que aplicou a mesma questão no simulado para o curso de Ciências Contábeis.

Além de divergências entre os próprios profissionais da educação quanto a Lei nº. 10.639/03, assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva que prevê a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Recorrendo ao texto, temos a expressão lingüística: “*Afinal a raça foi recompensada*” que determina que os negros já foram compensados, assim, acreditamos que este tipo de discurso exerce forte manipulação na maneira como as pessoas se portarão no convívio social.

A partir dessas considerações tentaremos aplicá-las na análise evocando o discurso em estudo para a propositura das seguintes reflexões: Será que esse tipo de discurso não contribuiu/contribui na construção de consensos desfavoráveis a aplicação de políticas públicas afirmativas, como o sistema de Cotas para negros e pardos nas Universidades? Assim como a incompreensão quanto à importância da aplicação da lei 10.639/03?

Em nossa análise entendemos que esse tipo de discurso exerce uma grande influência à sociedade, pois contribui na universalização de conceitos capazes de afetar e fazer com que o interlocutor participe desse discurso no exercício prático do dia a dia.

Os indivíduos, em geral, tendem a adotar a visão que melhor atenda aos seus interesses, assim políticas de discriminação afirmativas podem representar uma ameaça as suas relações e a sua posição social.

Em tese, tais políticas visam promover um tratamento diferenciado aos afrodescendentes o que contraria o discurso difundido e assimilado pelas crianças educadas com base nestes conceitos, e que certamente cristalizaram-se em forma de consciência quando adultos.

Esse discurso estabelece que a sociedade “branca” já indenizou os negros escravizados, portanto, seguindo essa lógica concluímos que o sistema de cotas é uma violência para os cidadãos que introjetaram esse discurso.

A expressão: “*Em todos os países da América e até na Europa se fez isto.*” Sugere uma comparação analógica que serve tanto para justificar, como para revelar deferência à Europa, já que utilizou o advérbio “*até*” que tem como função modificar um verbo, um adjetivo ou até mesmo outro advérbio, aqui interpretamos como uma intenção de criar uma imagem de proximidade entre os regimes adotados no Brasil e na Europa, esta necessidade de justificativa também insinua um certo complexo de inferioridade. Em síntese, o texto fornece (informações) para uma interpretação capaz de responder as seguintes questões: do que se trata o texto? Trabalho escravo (escavidão); Quais as pessoas envolvidas? Senhores e escravos (brancos civilizados e negros selvagens); Quando aconteceu? Período colonial (monarquia, reis); Como aconteceu? Escravos foram trazidos da África (quem nasce na África é escravo e os que vieram para o Brasil são felizes e gratos); Onde aconteceu e por quê? No Brasil, porque a Igreja estava de acordo, e porque o país precisava de mão de obra para produzir (negro é selvagem, logo não tem alma; capitalismo).

Assim temos entre os discursos: de justificativa; de naturalidade; de autoridade; de “higienização” (apagamento de informações que pudessem suscitar questões não apreciáveis a classe dominante); de elite; de gratidão (por parte dos negros); político, narrativo (pretérito imperfeito - presente histórico); capitalista; religioso; nacionalista; pedagógico etc.

Texto 2 (extraído do caderno de 4ª. Série, da aluna Guilhermina Caramori, 1934) p. 31  
– 32

“[...] o Brazil formou-se dessas três raças, os índios que já estavam aqui, os africanos que vieram como escravos e os europeus que tomavam conta do paiz. Por isso os brasileiros tem as qualidades mais notáveis das três raças: altivez, amorosos e inteligentes.”

A formação discursiva é marcada por preconceitos, pois a existência dos indígenas no país é colocada com o verbo “*estavam*” no pretérito imperfeito do indicativo que revela o fato em sua duração, ou seja, a escolha verbal reforça a ideia que embora estivessem aqui a terra não pertencia a eles, isto é, os índios são retratados como intrusos.

Percebe-se que a voz do preconceito se sobressai a serviço dos discursos: nacionalista, capitalista, conotativo, conservador, político, de autoridade, pedagógico, narrativo etc.

O verbo de ação “*vieram*” no pretérito perfeito do indicativo induz o leitor incauto (crianças de +/- 9 anos) a entender que os africanos “*vieram*” por opção, já a expressão “*os europeus que tomavam conta do paiz*” formada também com um verbo no pretérito perfeito

do indicativo define os espaços com precisão, ou seja, o país pertence aos brancos, pois a eles competia “cuidar/guardar/proteger o país”.

A adjetivação obedece à ideologia da superioridade; pois “amorosos” que se refere aos negros passa uma ideia de ternura, suavidade, submissão, enquanto, “inteligentes” reservado ao branco passa uma ideia de sagacidade, de superioridade e por fim, ressalta-se a questão da valentia dos indígenas para justificar as lutas pela terra.

Enfim, o pequeno trecho revela as principais características presentes em grande parte dos livros didáticos: o preconceito baseado na crença de uma superioridade branca, a ideologia da classe dominante que distribui os homens segundo a cor, e o mito da democracia racial defendido pelo sociólogo Gilberto Freire, que em seu livro (“Casa-Grande & Senzala”), lançado em 1933, estabelece que não existe discriminação no Brasil, segundo ele as “raças” vivem exatamente como desejam.

Texto 3 – SILVA, Joaquim. **História do Brasil**, 4ª. Série, 31ª. ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958, p. 41

### III — O negro

1. O elemento negro. — 2. A civilização do elemento negro. — 3. Influência do negro.

“Já nos primeiros anos da colonização, verificaram os portugueses que o elemento indígena não resolvia o problema da falta de braços para o trabalho da terra. Além de não ser bastante eficiente na dura faina, o indígena, pelas leis do reino, nem sempre podia ser escravizado.

Recorreram então os colonos ao elemento negro. Da África era possível trazer, aos milhares, pretos que lá já eram escravos: seus senhores facilmente os vendiam e, assim, logo uma multidão de negros, de várias procedências, trabalhava nas plantações, nos engenhos, em toda espécie de serviço.

2. A civilização do elemento negro. — Os negros importados achavam-se, em geral, mais civilizados que os nossos íncolas: havia entre eles, conforme procedência, muitos que já conheciam o uso de metais, principalmente o ferro. Habitavam-se ao trabalho dos colonos e ao uso das ferramentas, tornando-se hábeis nos ofícios.”

No item 1 percebemos vários “elementos” preconceituosos, aliás, partindo deste substantivo que serve para identificar o negro no texto, é possível interpretar que o termo visa contribuir com uma visão depreciativa. O negro e o índio são considerados “elementos”, que

somados a outros, possibilitará algo melhor, ou seja, “produção”, assim percebe-se que tanto os negros como os índios são vistos como instrumentos para se obter dinheiro, evidenciando a voz do capitalismo.

As palavras reservam força reveladora, nesse caso, aliás, o termo é tão marginalizado que nos faz lembrar do repórter Gil Gomes, que sempre utilizou a expressão “elemento” para identificar criminosos não identificados, e os identificados como “meliante”.

O único grupo social que não recebe a alcunha de elemento são os colonos que são apresentados com um substantivo que os identifica dentro da sociedade e ainda revela sua posição social: indivíduo que desbrava e cultiva a terra, aquele que amansa, doma o animal, e que no texto aparece “recorrendo ao elemento negro”.

Ressaltamos também que a nossa língua não faz distinção sobre o signo “trabalho”, sendo assim, trabalho não possui um significado preciso, o termo poderá ser interpretado de diferentes maneiras.

É possível interpretá-lo como força aplicada para desenvolver até mesmo uma obra de arte, que se presume tenha sido “trabalhada” prazerosamente, ou algo que envolva esforço para um determinado fim, podendo e na maioria das vezes é, intelectual, pois para se executar qualquer tipo de ação será necessário o uso da inteligência, até mesmo para empilhar objetos.

Portanto, a pessoa a quem se dirige o texto poderá relacionar o sentido que quiser de acordo com a sua visão. Aliás, nossa sociedade vê o trabalho como virtude, como glorificação, para o cristão, trabalhar é um dever.

Do nosso ponto de vista, recorrendo a uma expressão de Paulo Freire, segundo Cortela, é preciso tomar cuidado para não “miopizar” uma situação, uma realidade, assim, entendemos que o termo “trabalho” deve ser problematizado para possibilitar uma compreensão justa das condições destinadas aos escravizados.

Já no item 2, o negro é visto sob a ótica das relações de produção, assim o negro se distingue do índio por ter maior facilidade no manejo de ferramentas, portanto, melhor “elemento” para a economia do colono. A formação discursiva “*Os negros importados achavam-se, em geral, mais civilizados que os nossos íncolas: havia entre êles, conforme procedência, muitos que já conheciam o uso de metais, principalmente o ferro*” materializa a formação ideológica que está relacionada às classes sociais, assim a relações entre raças, cultura e sociedade são esclarecidas pelas manifestações das relações de produção, o adjetivo “*importar*” não deixa dúvidas quanto à estrutura das relações raciais/sociais.

Texto 4 - Laudes, Comissão Didática. **Estudos sociais:** História do Brasil até a independência. Rio de Janeiro: Laudes, 1974, p. 67 - 69

“Não se prestava o silvícola ao trabalho escravo. Amante da liberdade, acostumado à vida ao ar livre, à caça e à pesca, o indígena não poderia submeter-se, como o negro, ao trabalho servil para os conquistadores. (...) Estes (os negros) já eram escravizados pelos europeus, desde as primeiras guerras contra os Mouros. Eram fortes e adaptavam-se ao trabalho servil, como se sabia das terras onde estavam sendo empregados.

(...)

Até alguns anos atrás (e ainda hoje em algumas regiões) os pais queriam seus filhos apenas estudando para serem advogados ou médicos ou terem outros ofícios que não exigissem maior esforço físico; trabalhos “que não sujem as mãos”, diziam. Com o desenvolvimento do Brasil, estas idéias, que vinham do tempo da escravidão, foram desaparecendo. Hoje um bom técnico “que suja as mãos” em uma fábrica, tem salários, às vezes muito maior que um advogado formado, e também uma alta posição social.”

Notamos no trecho acima a forte incidência de um discurso de superioridade racial que visa, mais uma vez, naturalizar a condição do negro como escravo. Busca-se essa “naturalização” por meio de formações discursivas que objetivam provar que o negro é biológica e culturalmente apto à condição de escravo. Biologicamente, devido a sua força física; e, culturalmente, porque, ao contrário dos índios, não estavam, de acordo com o texto, acostumados à vida ao ar livre, à caça e à pesca.

Lingüísticamente, notamos que, nos trechos em que se faz menção à escravidão no Brasil, a construção sintática faz-se por meio de verbos de ação. Nessas orações, o negro é sempre colocado como agente da ação: “Eram fortes”, “*adaptavam-se ao trabalho servil*”. Já nos trechos que fazem referência à escravização dos africanos pelos europeus, os negros figuram como passivos: “*já eram escravizados pelos europeus*” e “*estavam sendo empregados*”. Essa distribuição dos modos verbais opera a favor da suavização da escravidão no Brasil, que é retratada por meio de um discurso higienizado e, mais uma vez, de justificativa, pois coloca os europeus, esses sim, como agentes na escravidão naquele continente.

A opção pelas expressões usadas nesses trechos corroboram os discursos de higienização e de justificativa. Na literalidade desses trechos vimos que, no Brasil, o negro submeteu-se ao “*trabalho servil para os conquistadores*”, enquanto que, na Europa, foi

escravizado pelo europeu. Temos ainda a nomeação de “Mouros” e “europeus”. Ao passo que esses são identificados no texto, os portugueses não são nomeados, conferindo certa obscuridade quanto ao agente da ação de escravizar.

Além do discurso didático, encontramos, novamente, um texto imbuído do discurso de justificativa e de um discurso de efeito de naturalidade, tendo em vista que ressalta a condição de já escravizado a que muitos negros eram submetidos em sua pátria. Seria esse triste quadro, por que passavam os africanos, razão para que se concluísse que esse povo não era, a exemplo dos índios e de toda a raça humana, “amantes da liberdade”, como quer fazer crer o texto.

A relação de superioridade racial aparece no texto em três níveis. O branco conquistador figura no nível superior, tendo abaixo o índio, no nível mais inferior dessa relação racial, o negro, que é retratado como sendo culturalmente preparado para a condição de escravo. Essa pirâmide racial é de fácil apreensão por uma criança que, dificilmente, estará imune à incorporação desse conceito, pois temos, em AD, o texto como uma manifestação única, cuja significação é legitimada num dado momento, para determinadas pessoas.

Em mais uma tentativa de justificar o uso de trabalho escravo, o texto encerra com um apelo ao discurso operário, que tem a clara missão de corroborar o projeto de suavização do episódio da escravidão no país. O discurso enaltece o trabalho braçal, que tem, indubitavelmente, sua dignidade reconhecida e que enobrece a massa populacional do país, incluindo, provavelmente, grande parte dos pais dos alunos a que se destina o texto didático. Essa valorização do trabalho braçal, que é claramente associado ao trabalho dos negros, durante a escravidão, contribui para mascarar os verdadeiros horrores praticados durante esse período.

Temos ainda, no trecho analisado, as vozes / sujeitos do enunciador (autor), do enunciatário (aluno), do conquistador, do índio, do negro e, entre outros, da sociedade. Essa, fortemente manifestada no último parágrafo e em consonância com o contexto político da publicação: ditadura militar, quando a população era estimulada apenas ao trabalho. Nesse cenário, qualquer pretensão de participação na vida política do país, por parte dos cidadãos, era fortemente reprimida pelo governo e poderia ser considerada subversão.

O sistema de governo no período da Ditadura Militar era controlado por militares que objetivavam trazer estabilidade política ao país, isto é, desenvolvimento econômico. Para isso, reprimiam qualquer manifestação contrária as suas ideias, por entendê-las como uma terrível ameaça a ordem. Ideias comunistas eram consideradas como ideologias perigosas e, portanto, proibidas, os militares usavam de violência para impedir a sua difusão. Esse sistema de governo durou de 1964 a 1985.

Texto 5 – SILVA, Francisco de Assis, BASTOS, Pedro Ivo de Assis, História do Brasil: Colônia, Império e República, ed. São Paulo: Moderna, 1976, p. 70

“Para que fizesse a abolição, foi preciso que homens esclarecidos sustentassem árduas campanhas até convencer o Parlamento Brasileiro de que o homem não pode ser proprietário de outros homens e de que a posse do escravo pelo senhor era, portanto, ilegítima.”

Em relação a este texto, primeiramente posicionamos as condições de produção que caracterizam o discurso, isto é, para sua análise é necessário retomarmos os aspectos, históricos e sociais, pois, trata-se de texto veiculado no período da ditadura militar.

Nesse momento histórico o autoritarismo imperava sobre todas as relações sociais, influenciando todos os discursos da época.

Analisando a expressão “*árduas campanhas*” percebemos que os elementos discursivos exercem um forte apelo emocional no sentido de tentar conquistar simpatizantes, assim a abolição é retratada como o resultado da força persuasiva e argumentativa de homens “esclarecidos”, ou seja, nobres, o que favorece a construção de heróis nacionais, já o signo “árduas” remete a algo difícil, espinhoso o que enaltece a ação destes homens fortalecendo a imagem de herói.

Já a expressão “*foi preciso*” formada com o verbo no pretérito perfeito do indicativo articulado com o verbo “precisar” na primeira pessoa do presente do indicativo aproxima o enunciatário da ação é como se o colocasse no discurso, o dizer passa a representar o dizer do grupo social.

De um lado, estão às condições de produção (ditadura – censura - historiador - escola - livro didático – aluno etc) são marcas que implicarão fortemente o funcionamento do discurso, a formação discursiva e a formação ideológica. O historiador não está livre para dizer, mas coagido a reproduzir o que o grupo diz. Fiorin estabelece que: “os discursos reproduzem os dizeres de um grupo social dominante”.

Esse, é um discurso autorizado, portanto, integra uma complexa rede de interesses institucionais refletindo as instituições das quais faz parte, sendo elas autoritárias, ele se faz autoritário.

De outro, no sentido contrário, as visões são colocadas de fora para dentro que passarão a se projetar de dentro para fora.

Salienta-se que não convinha ao regime ditatorial revelar aspectos que pudessem insuflar uma revolta, assim, apagou-se a existência das lutas e dos movimentos de resistência empreendidos pelo negro. Ora, essa vontade de invisibilização do negro contribuiu na construção de uma memória oficial adequada ao ideal progressista, os militares desejavam uma nação cuja ideia central deveria ser baseada na ordem.

Esta análise tem o aporte técnico do filósofo Foucault, que em seu livro “*A ordem do discurso*” defende a existência de vários procedimentos de exclusão, e evidencia o da interdição, no qual não se tem o direito de dizer tudo, e ainda revela que as interdições que atingem o discurso estão ligadas ao poder.

Por isso, analisamos não só o modo de construção da informação, como também o que está na exterioridade do texto, os motivos que o constituíram, já que para decifrar os códigos discursivos é necessário considerar o meio que o produziu.

Sabe-se que neste período o saber era aplicado, distribuído e fiscalizado por órgãos ligados ao Ministério do Exército, já que a educação era vista sob a ótica da segurança nacional; o discurso do livro didático era controlado, as suas condições de funcionamento eram determinadas; aos indivíduos era imposto o não acesso as certas informações, portanto, para que um texto produzido nesse período seja analisado é indispensável se transpor a ele.

Ponderamos que a formação discursiva do período ditatorial pode ser resultado da censura, ou até mesmo por cumplicidade com o poder dominante, porém, não temos condições de avaliar, e acrescentamos que o nosso trabalho não se propõe a esta questão.

Texto 6 - SILVA, Francisco de Assis. BASTOS, Pedro Ivo de Assis. História do Brasil: Colônia, Império e República. Série Sinopse. São Paulo: ed. Moderna, 1976, p. 31

“[...] O principal foi o Quilombo dos Palmares em Alagoas (verdadeiro estado negro organizado), liderado no princípio por Ganga Zumba depois por Zumbi.

Foi destruído, em 1694, pelo paulista Domingo Jorge Velho. Zumbi, que conseguira fugir, foi traído, em 1695, por um mulato seu protegido. Sua cabeça foi imediatamente cortada e, segundo o próprio governador de Pernambuco, foi colocada em “um pau no lugar mais público desta praça” para satisfazer os ofendidos e justamente queixosos, e atemorizar os negros que, supersticiosamente, julgavam esse imortal”.

A análise desse texto acontecerá no futuro, junto à análise de texto do mesmo autor produzido em 1983. (Texto 10, p. 57)

Texto 7 - MUSSUMECI, Victor. **Organização social e política brasileira**: elementos de educação social e cívica. 1º. Grau. 157ª. ed. do Brasil. São Paulo: 1975, p. 216

“A expansão da lavoura canavieira de começo e, mais tarde, a do algodão foram às causas iniciais da introdução do africano em terras de Santa Cruz.”



O que chama a atenção neste texto é a maneira como foi empregado, dentro de um balão de diálogo, igual ao utilizado em gibi. No caso, dando voz a uma negra bonita, elegante e bem vestida. Ou seja, a associação da linguagem verbal a não verbal favorece a leitura que permite que o leitor interprete que o que está sendo dito é uma declaração da comunidade negra.

“Já dissemos que o empreendimento agrícola, representado pela lavoura canavieira, foi uma empresa bem sucedida em terras brasileiras”.



Já este texto também utilizado dentro de um balão de diálogo, dá voz a um negro forte, visto que foi desenhado sem camisa com vários feixes de cana em suas mãos, eis a voz do negro conformado com o sistema escravagista. Logo, será fácil introjetar um discurso que vê os negros como submissos.

Texto 8 - NADAI, Elza; NEVES, Joana; ABUCARMA, Suria. Estudos Sociais – 6ª. Série, São Paulo: Saraiva, 1979, p. 67

### 3 — O Abolicionismo

Dentre as transformações ocorridas na segunda metade do século XIX, destacou-se o fim da escravatura.

#### 3.1 — Antecedentes

“No Período Colonial, a escravidão não foi, de modo geral, contestada pelos diversos setores da sociedade. Embora existissem algumas reações isoladas contra ela, a libertação do escravo dependeu sempre da vontade do senhor.”

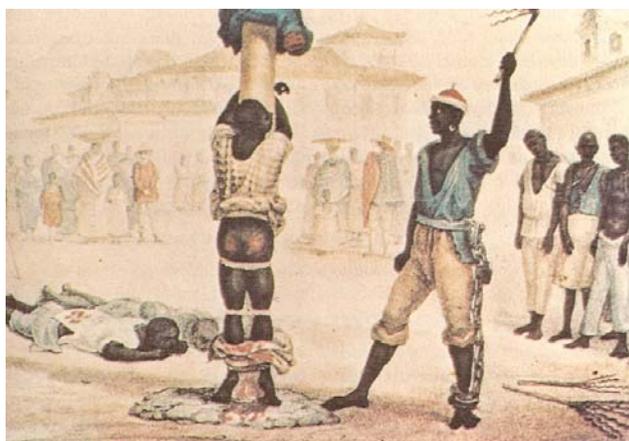


Figura 1 – Castigo no Pelourinho - Debret

Fonte: NADAI, 1979, p. 69

O texto e a imagem formam uma unidade de sentido, a foto que fizemos questão de fazer constar, retrata um negro, provavelmente escravo, amarrado a um pelourinho, de calças arreadas sendo chicoteado por outro negro (liberto, escravo?), a cena é observada por outros negros que nada fazem a respeito, no chão dois negros deitados de bruços e ao fundo um grupo de pessoas, que não manifestam nenhum sinal de revolta. Ou seja, a cena mostra que o episódio é rotineiro.

É dessa perspectiva que levantamos algumas questões: O negro que apanha era escravo? Por que o negro apanha em praça pública? O negro que chicoteia também era escravo? O que levaria um negro a bater em outro negro e/ou em um escravo? Por que as pessoas encaram a situação com normalidade? Que tipo de sociedade seria capaz de prática tão desumana? O que esses negros fizeram para merecer tal atrocidade? Por que as pessoas não reagem?

Percebemos que o livro não traz nenhuma reflexão sobre a cena, apenas a indicação de sua autoria: Debret.

Sabe-se que a linguagem não é somente um conjunto de palavras faladas ou escritas, mas também imagens, sons, cheiros, aromas, sabores, acessórios, adornos, vestimentas, sons, paisagens, gestos etc. Portanto, não nos comunicamos somente pela escrita e/ou pela fala. Acrescentamos que a linguagem pode ser verbal e não-verbal ao mesmo tempo.

Poderíamos, então, perguntar: qual a função da foto?

Em decorrência dessa perspectiva é que a associamos ao texto, “*a escravidão não foi, de modo geral, contestada pelos diversos setores da sociedade.*” Nos parece que a foto corrobora para esta interpretação, já que retrata uma situação de chicoteamento em praça pública, por negro contra negro, há de se ressaltar esta observação, portanto, a informação faz uso da foto para comprovar sua tese.

O verbo “*foi*” no pretérito perfeito do indicativo situa o fato “da aceitação da escravidão” no passado, que pode sugerir a uma interpretação que as coisas mudaram.

Finalizando a formação discursiva temos: “*Embora existissem algumas reações isoladas contra ela, a libertação do escravo dependeu sempre da vontade do senhor.*”, o verbo “*existissem*” no pretérito imperfeito do subjuntivo assinala uma hipótese, enquanto “*dependeu*” se posiciona como fato concretamente acontecido no passado, o signo “*vontade*” revela opção, escolha, inclinação para fazer algo; eis que as ideologias da invisibilização das ações do negro se descortinam, assim como se sobressai à ideologia de enaltecimento à

clemência, mesmo que tardia, de homens brancos, sem dúvida, a seleção de foto e o texto escolhido pelo autor foi de uma infelicidade absurda, não sabemos se intencionalmente ou não.

Quanto aos discursos vale destacar: de autoridade; de compaixão; de capitalismo; político; narrativo; conotativo; conservador; pedagógico etc.

Texto 9 - NADAI, Elza, NEVES, Joana e ABUCARMA, Suria, Estudos Sociais – 6ª. Série, São Paulo: Saraiva, 1979, p.72

“Os escravos foram, eles próprios, agentes da causa abolicionista.

Há dois aspectos segundo os quais se pode considerar a atuação deles na luta pela libertação:

- alguns dos mais importantes abolicionistas foram escravos ou descendentes de escravos: Luís Gama, José do Patrocínio, Ferreira Menezes e André Rebouças são alguns exemplos importantes;

- o escravo, enquanto escravo contribuiu para sua libertação tomando a liberdade com suas próprias mãos. Isto ocorreu através de inúmeras e constantes fugas, sobretudo nas Províncias que ainda possuíam grande número de escravos, como Rio de Janeiro e São Paulo, onde muitas fazendas foram completamente abandonadas pelos seus escravos.

O movimento de fuga dos escravos era auxiliado, em geral, pelos habitantes das cidades que os recebiam e escondiam. As sociedades libertadoras também contribuía muitas vezes, procurando obter cartas de alforria para os fugitivos, a fim de legalizar sua situação.

Santos foi a cidade refúgio por excelência. Ela chegou a ser comparada com um quilombo. As fugas de escravos, às vésperas da abolição eram tantas que as autoridades se confessaram incapazes de contê-las.

O próprio Exército brasileiro, que era solicitado a auxiliar na perseguição dos escravos fugidos, recusou-se, em 1887, a continuar exercendo o triste papel de “capitão-de-mato”.

Assim, as fugas continuaram cada vez mais freqüentes e através delas muitos escravos fizeram, antes da lei, a sua própria libertação.”

Ainda que pareça estranho, o texto 8 é do mesmo autor e da mesma obra do texto 9, eis o conflito de vozes e discursos, um texto retomando outro, provocando outro, (des)construindo outro.

Teoricamente, e em linhas gerais, poderíamos dizer que a produção destes textos obedece à realidade social do momento, pois se trata de discurso produzido no período “brando” da ditadura, quando o governo Geisel anuncia a abertura da política, extingue o AI-5 e abre caminho para a redemocracia no Brasil, portanto, esse discurso também se faz presente no livro didático, o que talvez justifique a contradição.

Por isso tudo, analisamos cuidadosamente as formações discursivas, no primeiro parágrafo encontramos um posicionamento que tira o negro da função de espectador e o coloca como integrante do processo de abolição, “*Os escravos foram, eles próprios, agentes da causa abolicionista.*”

Procurando reforçar esta ideia temos que “*o escravo, enquanto escravo contribuiu para sua libertação tomando a liberdade com suas próprias mãos*”, o verbo “*contribuiu*” no Pretérito Perfeito do Indicativo revela uma ação/factual praticada no passado, enquanto “*tomando*” no gerúndio, revela uma ação em andamento, “*com suas próprias mãos*” coloca-o como sujeito na ação, ele assume a direção, ou seja, o negro não é mais submisso, ganha personalidade.

Porém, a seguir, temos “*O próprio Exército brasileiro, que era solicitado a auxiliar na perseguição dos escravos fugidos, recusou-se, em 1887, a continuar exercendo o triste papel de “capitão-de-mato”.*” o discurso dominante está presente, (note-se que exército esta grafado com a letra e maiúscula), quando o governo revê sua política a faz de modo a atender aos diversos setores, inclusive educacionais, assim, a voz do governo que caminha para a redemocratização procura ganhar a simpatia de seus cidadãos “*recusando-se*” a perseguição de pessoas indefesas; certamente, esse discurso deve ter soado como música aos ouvidos tão acostumados com a violenta sonoridade da época que impunha o silêncio.

Texto 10 - SILVA, Francisco de Assis. BASTOS, Pedro Ivo de Assis. História do Brasil: Colônia, Império e República. Série Sinopse. São Paulo: 2ª. ed. revista e ampliada. Ed: Moderna, 1983, p. 20, 46.

Depois de 22 dias de cerco, numa verdadeira carnificina, onde morreram mulheres, homens e crianças, o Quilombo de Palmares deixou de existir. Seu chefe Ganga Zumba, sobrinho de Zumbi, lutou bravamente, com um grupo de apenas vinte homens até morrer.

“[...] julgavam esse imortal”. (após o trecho igual ao texto apresentado na página 51 deste trabalho, que se refere à primeira edição, foi introduzido novo parágrafo):

[...] “Por tudo que dissemos sobre a reação do negro contra a escravidão, fica demonstrado o quão preconceituosa e falsa é a afirmação comum de que o negro aceitou a escravidão sem luta. É falsa porque a História do Brasil é, em grande parte, a história da luta do negro pela liberdade e pela afirmação do seu importante papel na formação social, econômica e cultural deste país”.



Figura 2 - A resistência de Palmares.

Fonte: SILVA; BASTOS. 1983. p. 46

Óleo de Manuel Victor.

Os fragmentos dos textos 5 e 6 são retomados para ajudar a pensar possíveis relações existentes entre os discursos sócio/históricos, afinal, trata-se de textos produzidos pelos mesmos autores, porém em épocas distintas 1976: ditadura militar e 1983: redemocratização.

A noção de recorte é a operação que representa a maneira de instaurar a pertinência, a relevância. Cada discurso estabelece a relevância de fatores significativos de maneira específica para atender aos seus objetivos.

Assim, procuraremos proceder a uma análise comparativa.

Diante disso, indaga-se: A história é a mesma? Por que o ponto de vista mudou? O que levaria o autor a promover abordagens diferentes sobre o mesmo assunto? Evolução do pensamento? Imposição política? Atuação de algum movimento?

Devemos observar, em geral, que os discursos são produzidos pelo mesmo enunciador visando o mesmo tipo de enunciatário, sendo assim, é curioso refletir sobre a mudança de comportamento sobre o escravagismo.

Considerando que as mesmas vozes (social, político, familiar, escolar) se fazem presentes nos dois textos, questiona-se: o que provocou a mudança de postura? Recorrendo ao contexto sócio-histórico temos que o primeiro texto é do período da ditadura militar no Brasil, enquanto o segundo acontece em pleno processo de redemocratização. Assim, suspeitamos que as condições discursivas, controle/autoritarismo sobre a produção do texto da segunda edição seja mais brando, e ainda tenha sofrido influências de grupos que reivindicavam medidas indenizatórias.

Ressalta-se que na primeira edição (1976) a história do negro se restringia a apenas uma página e meia, na segunda edição (1983) são destinadas treze páginas com rica descrição e explicação das leis que gradualmente extinguiram a escravidão.

Não será possível reproduzir todas as passagens em decorrência do exíguo tempo para o desenvolvimento das análises, sendo assim, salientamos a importância da montagem da linha do tempo da história da abolição da escravatura para demonstrar que assim como o surgimento da escravidão, também a sua extinção estava relacionada a interesses econômicos.

Com relação à figura presente somente na edição de 1983, que fizemos questão de fazer constar mostra os negros em pleno combate, o que contraria boa parte dos discursos que o colocam como submisso e dócil.

Na segunda edição percebe-se a adoção ou a inclusão de um elemento mais humanizado: o sentimento. Sua história ganha novos contornos, sua luta pela liberdade é destacada, mostra-o como um ser dotado de capacidade para resistir e lutar, transforma-o. Na primeira edição ele era dócil, submisso e supersticioso.

Quanto às marcas lingüísticas destacamos que no texto de 1976 o verbo “foi” no pretérito perfeito aparece em vários momentos para fazer referência ao extermínio do Quilombo, assim visa transmitir uma ideia de ação efetuada e concluída, já a presença dos verbos “satisfazer” e “atemorizar” no infinitivo indicam uma ação sem situá-las no tempo, assim transmite uma ideia de duração, sugerindo um terror permanente, as presenças das aspas servem para realçar a expressão.

Quanto aos discursos presentes salientamos: de autoridade, de ordem, de violência, político, mítico, didático-pedagógico etc.

No texto de 1983, distinguimos o emprego dos verbos no pretérito perfeito, “morreram”, “deixou”, “lutou” e “aceitou” que evidenciam ações praticadas e concluídas no passado, isto é, descreve as lutas dos escravizados pela liberdade. Já o excesso de adjetivos como: “carnificina”, “preconceituosos” e “bravamente” expressam sentimento de solidariedade com essa luta.

Neste destacamos os discursos: conotativo, político, histórico, de liberdade, de reparação, senso comum etc.

Texto 11 - SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1. 33ª. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 64

Frase tema do capítulo 5

Frase tema: Cana-de-açúcar: uma grande riqueza

Nota de rodapé: “Com o desenvolvimento da produção açucareira, começa a se organizar a sociedade colonial e o Brasil passa a dar grandes lucros aos comerciantes portugueses e de outros países europeus.”

Chamamos a atenção para o grande clamor econômico que introduz os alunos ao assunto, julgamos que esta medida visa justificar os fatos históricos envolvidos, como se as informações posteriores fossem encadeadas naturalmente.

Texto 12 – SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33ª. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 65

Nessa página são apresentadas sete fotografias, todas envolvendo pessoas em situações de consumo, sendo uma de um garoto comendo com a legenda “Alimentos”; uma de uma sala de aula com vários alunos, com a legenda “Educação”; uma de uma garota tomando uma vacina, com a legenda “Remédios”; uma de uma estação de metrô com a legenda “Transportes”; uma de uma rua de um bairro simples com a legenda “Casas”; uma de uma garota com um LP nas mãos e fones nos ouvidos, com a legenda “Diversões” e a última de uma senhora bem agasalhada, com a legenda “Roupas”.

Um dos itens que mais chama a atenção nessa página é a associação de Remédios a questão de bens, explicitando uma visão capitalista. Nós entendemos que acima do bem material Remédio vem o bem Saúde, entretanto, após analisar esta página passamos a supor que aos olhos da sociedade dominante o mais importante é educar nossos jovens para o trabalho dominado pelas coisas, o que nos remete ao pensamento de Marx quanto ao poder público não ter o direito de controlar nossos amores, nossas escolhas, nossas vidas, a educação que ministramos etc.

Esta breve introdução apresentada no capítulo já revela uma tendência para a inversão, assim colocam-se as coisas materiais em primeiro lugar estimulando a interpretação da obrigatoriedade do trabalho para se obter bens. É nessa seqüência lógica de compreensões que o negro aparecerá mais adiante, assim o LD já trabalha no aluno a aceitação do sistema escravocrata.

Texto 13 - SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33<sup>a</sup>. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 68

“...para produzir açúcar, era necessário formar canaviais, instalar engenhos e trazer escravos da África.”

Considerando algumas categorias que sustentam o pensamento foucaultiano temos a inversão dos fatos, isto é, os efeitos são colocados no lugar das causas e estas últimas são transformadas em efeitos, é assim que a ideologia dominante se articula nesta formação discursiva; “Para produzir açúcar” (a produção de açúcar é o produto final, efeito) “era necessário [...] trazer escravos” (formar canaviais, trazer escravos são processos, são eles que determinarão a existência do açúcar, portanto, causa), a inversão dissimula polêmicas e veicula justificativas, este procedimento ideologiza a linguagem, assim a escravidão passa a ser encarada como algo inevitável e justificável.

A locução “trazer escravos da África” provoca uma interpretação que legitima preconceitos, pois promove a naturalização do escravo, faz entender que quem nasce na África é escravo.

Texto 14 - SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33<sup>a</sup>. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 72

“De modo geral, a vida na casa-grande dependia dos produtos de Portugal. Além de grande parte dos alimentos, vinham da Europa também os tecidos mais finos, os pregos, as ferramentas, as cordas e o sal.

A *senzala* era um barracão rústico, construído ao lado da casa-grande, onde ficavam os escravos. Para lá eles eram conduzidos no final da tarde para dormirem. Em geral a senzala era constituída de um só compartimento onde os negros ficavam misturados, sem separação de idade ou sexo. A casa-grande e a senzala mostravam os dois tipos de vida opostos, que

existiam dentro da fazenda açucareira. Na casa-grande a família dos senhores e engenho vivia bem, chegando mesmo ao luxo; na senzala viviam os escravos, mal alimentados e em péssimas condições de higiene e saúde. A capela era construída ao lado da casa-grande, com muito cuidado. Lá se reuniam as pessoas para a realização das cerimônias religiosas – missas, batizados, casamentos, novenas, procissões e funerais. A religião era considerada muito importante pelos colonos portugueses.”

Texto 15 - SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33ª. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 73

“Nas fazendas de cana havia dois tipos de escravos: os escravos domésticos e os escravos do eito.

Os escravos domésticos eram os que trabalhavam na casa-grande como criados de quarto, cozinheiros, amas de crianças, costureiras e moleques de recados. Geralmente eram escolhidos entre os mais asseados e inteligentes da fazenda. Às vezes residiam nos fundos da casa-grande ou em cômodos ligados a ela.

Os escravos do eito eram bem mais numerosos que os domésticos. Trabalhavam o dia inteiro na lavoura de cana ou no engenho de açúcar e eram constantemente castigados pelo feitor, que os açoitava\* com chicote.”

Texto 16 - SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33ª. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 78

O que é economia de um povo?

1. Qual foi o motivo econômico que levou os portugueses a plantarem cana no Brasil?
2. De que forma os portugueses conseguiram o dinheiro e os trabalhadores necessários para cultivar cana e produzir açúcar no Brasil?
3. Quais as principais características da lavoura canavieira no Brasil colonial?
4. Como surgiram as grandes propriedades de terra no Brasil colonial?
5. Explique as principais mudanças que a lavoura açucareira provocou no Brasil.

6. Quais eram os dois tipos de engenho que havia no Brasil? Explique.
7. O que eram a casa-grande e a senzala?
8. Caracterize o poder do senhor de engenho.
9. Explique com suas próprias palavras como era a vida das mulheres na época que estamos estudando.
10. Explique o que eram escravos domésticos e escravos de eito.
11. Por que a economia do Brasil-colônia era uma economia de exportação?
12. O que significa monocultura da cana-de-açúcar?
13. No Brasil-colônia sempre houve falta de alimentos. Por quê?
14. Cite os nomes de quatro produtos cultivados no Brasil, nos dois primeiros séculos da colonização, além da agricultura canavieira.
15. Que outro produto agrícola, além do açúcar, destinava-se à exportação?
16. Cite outra atividade econômica que começou a ser praticada no Brasil, desde o início da colonização.
17. Por que a pecuária foi uma atividade muito importante para o desenvolvimento da colonização do Brasil?

Optamos por proceder à análise destes textos 14, 15 e 16 concomitantemente, porque o paralelo entre os textos é inevitável.

Primeiramente chamamos a atenção para o fato “espantoso”, (mas justificável ideologicamente), que dentro de um universo de 18 perguntas, apenas duas refiram-se aos escravizados, e ainda sejam formuladas no sentido de levantar aspectos “traíçoeiros” que permitam interpretações equivocadas.

Considerando a leitura do texto 14, necessário para responder a questão 8, tem-se: “*A senzala era um barracão rústico, construído ao lado da casa-grande, onde ficavam os escravos. Para lá eles eram conduzidos no final da tarde para dormirem. Em geral a senzala era constituída de um só compartimento onde os negros ficavam misturados, sem separação de idade ou sexo.*”

O leitor poderá interpretar que a proximidade entre a senzala e a casa-grande não se restringia ao aspecto territorial; devemos considerar que a nossa sociedade divide as populações em bairros onde os seus membros possuem uma estrutura similar, comunidades formadas com base em aproximações econômicas e culturais, só para citar algumas.

Além disso, a expressão “*eram conduzidos*”, formada pelo verbo auxiliar “ser” seguido pelo particípio “conduzido” indica que os escravizados eram os receptores da ação

“conduzir”. Agora se analisarmos o verbo “conduzir” perceberemos que ele pode nos remeter a gentilezas, já que pode ser substituído por guiar; dirigir; levar; trazer; dar rumo; direção; transmitir; ou seja, quem conduz tem um dom especial, um conhecimento que não é comum a quem é conduzido e ainda lhe faz uma gentileza.

A nossa intenção é verificar qual é o lugar das determinações ideológicas neste complexo fenômeno que é a linguagem, assim analisamos que a expressão utilizada é capaz de deturpar e omitir as reais condições que baseavam as relações no regime escravagista e que ainda se mantém nos dias de hoje.

O pensamento althusseriano coloca que não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos, assim entendemos que a linguagem é um instrumento de mediação entre os homens e outros homens.

Considerando a leitura do texto 15 para responder a questão 11, tem-se:

*“Os escravos domésticos eram escolhidos entre os mais asseados e inteligentes da fazenda. Os escravos do eito eram bem mais numerosos que os domésticos. Trabalhavam o dia inteiro na lavoura de cana ou no engenho de açúcar e eram constantemente castigados pelo feitor, que os açoitava\* com chicote.”*

A formação discursiva na terceira pessoa parece ser meramente informativa, já que passa objetividade: *“Os escravos domésticos eram escolhidos entre os mais asseados e inteligentes da fazenda.”*, entretanto, a partir de algumas marcas lingüísticas como o verbo *“eram”* no pretérito imperfeito do indicativo que sugere uma ação no passado, mas não finalizada, somada ao signo *“escolhido”* que indica a existência de um processo seletivo, que separa segundo a qualidade, dá preferência a este e não a aquele, e por fim, o advérbio *“mais”* que além de designar um grau superior, provoca o leitor a examinar a situação e determinar as diferenças, evidencia que a formação discursiva visa persuadir, fazer com que o enunciatório tome partido, compare, adquira consciência com base nos fenômenos apresentados de distinção.

Esta breve reflexão serve para demonstrar que o leitor incauto poderá imaginar que a condição de higiene dependia da vontade dos escravizados, assim constrói-se um estereótipo sobre o negro baseado em concepções forjadas, pois o educando passará a enxergar os negros através do olhar dominante que cria condições para interpretações preconceituosas. O jovem, vítima deste processo, passará a disseminar estas ideias.

As questões que averiguam o nível de entendimento do aluno quanto à história dos escravizados favorece a internalização de preconceitos, já que o obriga a responder que o que distinguia escravos domésticos dos escravos do eito era a questão de higiene, e o pior é que,

não há no texto, nenhuma explicação para esta falta de higiene, portanto, o aluno poderá concluir que dependia da vontade deles.

Não devemos distinguir dentro da noção de condições de produção a emissão e a recepção, pois ambos são produtores na instância de interlocução, assim o aluno/leitor participa da construção de sentidos, no caso desse texto, a apreensão de conceitos deturpados será inevitável.

Nesse sentido, alertamos quanto à existência de chavões que circulam socialmente, como: “não faça serviço de preto”, ou “fulano está preto de sujeira” que reproduzem conceitos que atribuem coisas mal feitas e/ou negativas ao negro.

Texto 17 – SANTOS, Maria Januária Vilela. História do Brasil – Vol 1, 33ª. Ed, São Paulo: Ática, 1990, p. 79

Frase Tema do Capítulo 6: Os negros chegam para trabalhar



Nessa página temos uma imagem que mostra em segundo plano vários negros(as) caminhando em fila em direção ao campo e em primeiro plano a imagem do capataz observando-os.

No rodapé a seguinte nota:

“Como você já sabe, o escravo africano teve um papel importantíssimo no processo de colonização do Brasil. Foi seu trabalho que possibilitou o desenvolvimento da lavoura e, mais tarde, da mineração”.

Analisando a frase tema, percebe-se a presença do verbo “chegar” que expressa uma ação. Sabemos que os negros neste empreendimento capitalista, foram passivos nessa viagem rumo ao Brasil, afinal estavam trancafiados e amontoados em um porão de navio, eram transportados como mercadoria, não havia possibilidade de reação. Agora se considerada a formação ideológica da locução “chegam para trabalhar” teremos mais uma grave distorção da realidade, pois o signo “trabalhar”, já analisado em outro texto, não é o termo mais adequado para retratar o mecanismo de produção daquele período, aliás, soa-nos ofensivo porque desconsidera o sofrimento infligido a essa gente.

Assim, podemos interpretar que esta formação discursiva visa omitir o modo como realmente o negro foi introduzido no Brasil, porém, esta peripécia passará despercebida para boa parte dos alunos, caso o professor não chame a atenção para esta circunstância.

Na análise da figura recorreremos à semiótica para demonstrar que o ângulo pelo qual o desenhista retrata esta cena é do ponto de vista da classe dominante, e assim somos posicionados, vemos os negros à distância, o que nos remete a Foucault em seu livro “A microfísica do poder” que no capítulo “O olho do poder” coloca o olhar como um mecanismo capaz de cercar e controlar uma sociedade, isto é, a disposição dos corpos permite que o nosso olhar determine as funções de cada um dentro das relações sociais, assim o poder da visão subordina o indivíduo e reproduz a distribuição hierárquica dos seres no espaço e no tempo. O olhar mesmo que invisível impregna quem é vigiado de tal modo que este passa a se comportar de acordo com a visão de quem o olha, ou seja, adquire para si mesmo esse olhar. Fica a dúvida, será que o autor intencionalmente quis nos introjetar a ideia que cabe a nós controlar esta sociedade?

Quanto a nota de rodapé identificamos que ela é retomada para responder a questão 1 desse capítulo; “*Por que o escravo africano teve um papel muito importante na colonização do Brasil?*” (p. 87.)

Trata-se de uma retórica, raciocinando juntos: primeiro partiu-se da questão exata sobre o africano, ele “*teve*” verbo no pretérito perfeito, passado factual, é este verbo que

conduz as idéias, há um encadeamento lógico, a pergunta já determina a resposta, tudo de acordo com a visão capitalista.

Além disso, importa notar que o mecanismo de respostas é afetado pelas antecipações, esse procedimento é característico de procedimentos argumentativos; a justificativa foi acenada na abertura do capítulo 6: “*Foi seu trabalho que possibilitou o desenvolvimento da lavoura e, mais tarde, da mineração.*” Ou seja, posiciona a ideologia capitalista em primeiro lugar, o trabalho acima de tudo, acima das pessoas. Vale ressaltar que os escravizados não trabalharam, foram explorados. O substantivo trabalho, ou mesmo o verbo trabalhar, seu derivado, não contemplam o suor, a fadiga, os maus tratos, a tortura e as mortes as quais os escravizados foram expostos. A frase tema forja uma situação porque permite a existência de uma interpretação que deturpa os fatos.

Acrescentamos a observação acima que o conceito de “trabalho” é difuso e que o texto tenta camuflar/veicular um significado com valor social numa tentativa de suavizar a questão do capitalismo. Isto é, o interlocutor baseia em sua sustentação a ideia de progresso e modernização para lograr o seu leitor trazendo-o para a instância discursiva, assim divide com ele a significação do enunciado.

Texto 18 – CANTELE, Bruna R., História Dinâmica do Brasil – Analisando o Passado, Refletindo o Presente, 5ª. Série, EBDP, 1991, p. 74

“Havia os escravos domésticos, que trabalhavam nos serviços da casa-grande, e havia os escravos que trabalhavam no eito. Os trabalhadores do eito cuidavam do preparo da terra e do plantio da cana, da colheita e do transporte em carro de boi; cuidavam ainda da moagem e de vários outros afazeres, até no encaixotamento do açúcar. O trabalho era duríssimo, uma verdadeira violência. Os negros ficavam exaustos e agüentavam uns dez anos de trabalho, sendo então substituídos por outros que se achava em melhores condições físicas. A vida do escravo geralmente era curta.”

Podemos caracterizar uma forte diferença entre este texto e o texto nº. 14, aqui a questão da higiene não aparece quando se distingue escravos de eito e escravos domésticos. Percebe-se um tratamento mais humanizado, com a introdução do adjetivo “*duríssimo*” no superlativo, que associado ao signo “trabalho” formam uma locução que carrega consigo maior expressividade quanto ao sofrimento decorrente desta atividade, o signo “trabalho” é aqui apresentado com carga emocional que lembra dor, fadiga; “*O trabalho era duríssimo,*

*uma verdadeira violência. Os negros ficavam exaustos e agüentavam uns dez anos de trabalho*”, a estratégia utilizada ainda não resolve, mas já revela uma mudança no discurso ideológico, provavelmente marcado pela introdução do debate sobre ações afirmativas no Brasil que começam a se manifestar.

Texto 19 - CANTELE, Bruna R., *História Dinâmica do Brasil – Analisando o Passado, Refletindo o Presente*, 5ª. Série, EBDP, 1991, p. 81

“Contrastando com a casa-grande, havia a senzala. Era uma casa muito pobre, geralmente de barro, onde os escravos descansavam as poucas horas que lhes eram permitidas.

Era um local sem higiene, úmido, mais parecia uma prisão do que uma casa. Nele dormiam dezenas de negros em péssimas camas cobertas de palha. A mobília se resumia a uns poucos baús, onde guardavam os trapos (roupas de aniagem). Cansados do trabalho, os negros não tinham tempo de cuidar da senzala e de si mesmos.

Na senzala, também preparavam às vezes a farinha de mandioca, para sua alimentação.

Eram acordados muito cedo por um gongo, para iniciarem mais um longo e penoso dia de trabalho.”

Para esta análise recorreremos ao conceito de dialogismo de Bakhtin, que evidencia que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. O paralelo entre o texto 19 e o texto 14, é inevitável, ambos retratam o mesmo assunto sob perspectivas diferentes.

O tema é a caracterização da moradia de escravos e colonos, aqui no texto 19 a questão da higiene recebe explicações para a sua existência “*Cansados do trabalho, os negros não tinham tempo de cuidar da senzala e de si mesmos.*”, na expressão lingüística “cansados do trabalho” reforça-se a característica fatigante do trabalho graças ao emprego do adjetivo “cansado”, que associado ao signo “trabalho” expande um valor negativo a atividade trabalhar, porém ainda não transmite toda a carga imposta aos escravizados, pois cansados do trabalho ficamos todos, a expressão sugere a ilusão de compreensão do fato histórico.

Percebe-se que a linguagem adotada procura remediar os efeitos causados por concepções preconceituosas, todavia, estas diferentes tendências revelam sempre um conflito

social, assim a articulação entre discurso e contexto é muito ampla e se altera a cada momento histórico, nenhuma análise poderá ser definitiva.

Texto 20 – COTRIM, Gilberto. História e Consciência do Brasil, Vol 1, 11ª. Ed., são Paulo: Saraiva, 1996.

Frase - Tema do Cap. 12 – Sociedade Colonial. p. 128

*Branco, negro e índio. O que **divide os homens** não é a cor da pele. É mais a luta pela cor do dinheiro.*

Texto 21 – COTRIM, Gilberto. História e Consciência do Brasil, 11ª. Ed., Saraiva, 1996.

Frase - Tema do Cap. 13 – A Crise do Sistema Colonial. p. 124

*Onde houver **exploração humana**, haverá **lutas pela libertação**.*

Propomos uma análise comparativa entre estes dois capítulos, embora distintos, servirão para tratar da história do negro de forma a despertar a observação de diferentes elementos constituintes do discurso.

Primeiro vamos considerar as informações do texto 20, pois de imediato percebe-se que a linguagem se debate confusamente no mesmo ponto de vista.

Inicialmente ela parte do pressuposto que os homens são diferentes, já que estabelece um contraste baseado nos signos “*branco, negro e índio*” que são substantivos que nos remetem a impressões variáveis produzidas pelas nossas vistas; depois acrescenta uma expressão de negação “*não*” para negar que a existência da divisão, o verbo “*divide*” também é relevante porque revela que se fala de um assunto do presente, a repetição da palavra “*cor*” reforça o aspecto de divisão.

A maneira como as palavras aparecem no texto inclui não só a ligação entre si, mas também revelam a sua exterioridade, isto é, o enunciador parte de um provável discurso do senso comum para desqualificá-lo.

Nesse jogo o enunciador apresenta o advérbio “*mais*” para introduzir (acrescentar) a questão econômica, através do chavão “*cor do dinheiro*” (senso comum), que facilita um diálogo com o enunciatário. O curioso é que ele admite a existência do discurso baseado na

divisão racial para contestar, refutar, ou seja, a frase revela o discurso dominante, mostra uma “visão de mundo” e a nega; o discurso evidencia-se contraditório porque dá vozes a diferentes sujeitos, mas sobressai-se nele, a ideologia capitalista.

Ou seja, entre a imagem do enunciador sobre o assunto, a imagem que faz do enunciatário (aluno) e a imagem que faz do discurso social há uma distância que ele preenche com a ideologia.

É essa noção de polifonia enquanto multiplicidade de consciências (vozes) que Bakhtin projeta no funcionamento do próprio discurso; assim temos, um enunciador confuso que dá voz a diferentes e conflitantes discursos.

Para agregarmos mais uma observação ao exposto anteriormente, distinguimos a existência dos seguintes discursos: autoritarismo, capitalismo, político, racial, senso comum, pedagógico, conotativo, conservador, infante-juvenil etc.

Dentre os sujeitos do discurso destacamos: enunciador, enunciatário(aluno), negros, índios, brancos, elite conservadora etc.

Já no capítulo 13, que se refere à Inconfidência Mineira, cujos interesses realmente eram econômicos para ambas as partes envolvidas, há uma amenização deste confronto com a introdução da expressão “**exploração humana**”, focalizando o substantivo “exploração” temos como acepção: tentativa ou ato de tirar vantagem de alguma coisa, no caso, homens tirando vantagens, se aproveitando de outros homens; a frase ainda finaliza com a expressão “**luta pela liberdade**”, o substantivo luta refere-se a competição, onde um tenta derrubar o outro, e o substantivo libertação indica a capacidade do homem em exercer livremente a sua vontade, sendo assim, percebe-se que a frase estaria mais adequada ao capítulo anterior.

Em relação à tensão entre os dois textos, deve-se considerar que a estrutura social tem mais de uma ideologia, e que a ideologia da classe dominante é abafar as demais.

Finalmente, enquanto no capítulo 12 de que trata do período escravocrata, há uma formação discursiva fria que ratifica, explica a existência de uma sociedade dividida em classes, o capítulo 13 aborda a luta dos inconfidentes com extrema humanização, deferência e exaltação.

22 Texto - RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto.** FTDE. São Paulo: 2002, p. 169

(...) A sociedade baiana da primeira metade do século XIX, por exemplo, era diferente da gaúcha. Salvador era uma cidade negra: tinha 52% de escravos, 20% de mulatos e somente

28% de brancos. A grande maioria dos escravos (talvez cerca de 80%) era explorada como negros de ganho. Eles trabalhavam como carregadores, alfaiates, sapateiros, padeiros (...) A escravidão negra forçou a convivência de grupos diversos no Brasil. Havia, inclusive, membros de nações africanas inimigas entre si, o que certamente interferiu na forma como os grupos étnicos se inter-relacionaram no país. Nem sempre os negros formavam também um grupo coeso contra a escravidão. Alguns libertos, por exemplo, tornaram-se proprietários de escravos e havia ainda rivalidades entre os escravos crioulos, aqueles nascidos no Brasil, e os de origem africana.

O trecho apresenta uma focalização inusitada, ao tratar da questão da diversidade étnica e cultural de nosso país. O foco é lançado, inusitadamente, não sobre as diferenças entre brancos e negros, conforme os tradicionais discursos sociais. Ele aborda, essencialmente, divergências dentro da população negra, isto é, muda o sentido da divisão racial colocando-a como algo natural, já que dentro da própria etnia existiam divisões.

Esse enfoque possibilita uma visão dos negros como uma população desunida e, talvez por isso, menos digna do respeito que não tinham. Mais uma vez, um discurso que isenta o opressor, já que esse escraviza um povo que tem a escravidão como regime entre os seus.

Os negros são retratados como os impulsionadores da violência no Brasil, o texto se aproveitou do verbo *forçar* no pretérito perfeito para sugerir que a presença de negros de grupos inimigos favorecia a uma relação conflituosa.

O trecho “*Nem sempre os negros formavam também um grupo coeso contra a escravidão*” revela um efeito, sem explicitar suas causas, que ainda agravava-se pela condição que lhes era imposta. Como poderia uma classe escravizada, oprimida e privada da liberdade de qualquer tipo de expressão fazer-se ouvir frente a opressores unidos por interesses econômicos e com ações avalizadas pela Igreja e pela coroa portuguesa?

A voz do capitalismo exerce forte influência na constituição desse discurso, que utiliza tempos verbais capazes de interferir favoravelmente, à classe dominante, na interpretação desse texto.

Verbos no pretérito imperfeito denotam ações passadas com início e término indeterminados, retratando, portanto, ações e fatos como não pontuais, sugerindo uma ação contínua no tempo, conforme: “*Alguns libertos, por exemplo, tornaram-se proprietários de escravos*”. O texto sugere uma interpretação que coloca a opressão como algo natural e

intrínseco, assim, sempre que houver oportunidade haverá um grupo oprimindo outro mais fraco, independente de sua cor e/ou época.

Portanto, a leitura desse texto favorece a introspecção de um ponto de vista que coloca a escravidão como algo natural, um negócio financeiro, que também fora praticada por negros contra negros que visavam ganhos comerciais. O texto pretende dividir a responsabilidade da escravidão com os negros.

Suspeitamos que esta intenção de compartilhar a responsabilidade pela permanência do regime propõe-se há um esquivamento da responsabilidade, ou seja, o discurso justifica a prática perversa da escravidão ao invés de assumi-la como um erro.

Destacamos os discursos: sociológico (descrição da sociedade à época), didático (texto em 3ª. pessoa, informativo), violência (negros de grupos étnicos rivais escravizando os mais fracos), capitalista (exploração da força de trabalho na obtenção de privilégios econômicos), nacionalista (negros nascidos no Brasil sentiam-se superiores aos de origem africana) etc.

TEXTO 23 (Retirado do Caderno do Aluno – 7ª série – História - volume 2 – 2009, utilizado por uma aluna na rede de ensino do município de Bebedouro).

Secretaria da Educação – Governo de São Paulo. p. 14

1. Título da imagem escolhida: ***“Uma senhora brasileira em seu lar”***
2. Trata-se de uma cena pública ou privada? ***“Privada”***
3. Descreva o ambiente: ***“É uma sala com cadeiras, bancos para os brancos se sentarem com tapetes no chão.”***
4. Identifique e descreva os personagens: ***“á uma mulher branca e uma menina branca e a mulher preta, 2 crianças pretas. Mulheres branca: Cabelos pretos, elas são brancas e usam sapatinhos. Mulheres e homem pretos: Elas são pretas, não usam sapatos, ficam descalços.”***
5. Identifique e descreva os objetos: ***“Há cadeiras marrons, tem um balaio,”***
6. Descreva as ações retratadas. Há ações principais e secundárias? Quais? ***“Cortando, servindo água, lendo.”***
7. Como o título pode nos ajudar a compreender a cena? ***“Uma senhora em sua casa fazendo coisas.”***
8. Que distinções podemos estabelecer entre os personagens? ***“Que todos estão trabalhando, menos os bebês.”***

9. Que conclusões podemos estabelecer sobre a organização da sociedade brasileira na época de Debret com base nesta obra? *“Escravidão, patriarcalismo, hierarquia e submissão feminina.”*

O texto acima consiste em um atividade que propõe a leitura de uma das obras do artista Jean Baptiste Debret, que esteve no Brasil durante quinze anos (1768 – 1848), contratado pelo governo do Brasil, para retratar a sociedade brasileira da época.

Observamos, na breve interpretação desenvolvida pela estudante, em itálico e em negrito, uma superficialidade frente à proposta do exercício. Apesar de não promover uma reflexão mais aprofundada acerca da escravidão, a atividade poderia ter sido melhor explorada pela estudante da sétima série do Ensino Fundamental.

O esforço comunicativo baseado em descrições facilita a memorização, porém não ajuda na construção de sentidos capazes de explicar a sociedade escravocrata. A integração entre a linguagem verbal e a linguagem imagética no caso desse texto admite uma interpretação que em nada promove a reflexão sobre o sistema escravagista.

Vale ressaltar que a descrição das imagens serve para retratar verbalmente a imagem e os aspectos que a caracterizam, promovendo uma percepção relativa.

Entendemos que esse tipo de atividade está totalmente condicionada ao preparo e à visão do professor com relação ao tema. Caberá ao docente conduzir a realização do exercício, fornecendo elementos para que o aluno desenvolva uma leitura madura e reflexiva da obra de arte. Foge do nosso domínio avaliar, ou mesmo saber, se a interpretação analisada fez-se nessas condições. Limitamo-nos a considerar que, no caso da autora desse texto, isso não ocorreu.

Notamos na escrita da adolescente um forte apego à questão “cor da pele”. Ela destaca o contraste entre branco e negro, esse designado por ela sempre como “preto”.

A aluna não demonstra reflexão sobre a escravidão e as relações de trabalho retratadas na cena, pois no trecho: *“Todos estão trabalhando, menos os bebês”* equipara o trabalho da senhora ao trabalho de seus escravos, como se os últimos estivessem realizando voluntariamente suas atividades.

Atribuímos essa interpretação da estudante à constante exposição a discursos didáticos que sempre suavizaram diversos aspectos ligados à escravidão. Ao longo do tempo, o discurso é internalizado e reproduzido pelo aluno. Nos trechos: *“elas são brancas e usam sapatinhos”* e *“Elas são pretas, não usam sapatos, ficam descalços”*, a aluna procura elementos que diferenciem e, conseqüentemente, afastem brancos e negros. Assim demonstra uma provável

tendência a enxergar a raça humana, tanto na arte quanto em seu meio social, não como um todo, mas como uma raça dividida pela cor.

Optamos por encerrar as análises recorrendo a um caderno de aluno, tal como o trabalho fora iniciado para que pudéssemos comparar as abordagens e as marcas lingüísticas.

O caderno utilizado para concluir este trabalho de pesquisa foi pego aleatoriamente. Observamos apenas que a aluna possui as características físicas comuns a maior parte da população brasileira, ou seja, cabelo encaracolado, embora, tenha a pele clara. Acreditamos que possivelmente com ascendência africana.

Percebemos que após sete décadas, as mudanças efetivadas pelo Estado não garantiram uma prática com abordagem reflexiva, tendo em vista que as perguntas apenas solicitam descrições o que não favorece a reflexão. Pois, a ação de descrever consiste apenas em enumerar as partes facilmente visíveis da imagem em estudo.

Portanto, tais mudanças são ineficazes se o professor não estiver preparado para problematizar e refletir sobre possíveis passagens vazias junto aos seus alunos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há aqui elogios nem censuras aos livros didáticos, porquanto, compreende-se que o livro didático é um produto do meio, reflexo da sociedade que o produziu, portanto, caso houvesse críticas, estas recairiam sobre a sociedade.

Dessa forma, os textos se originam das necessidades do grupo dominante, assumindo a posição de importante veículo na disseminação de suas ideias.

Percebemos que as relações entre as “raças” ainda são vistas como relações de produção, numa clara tentativa de justificar o sistema escravocrata.

Constatou-se que não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder, assim, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta, deve estar atento para intervir e (des/re) construir as relações interacionais num todo significativo.

Portanto, os educadores devem problematizar as situações que envolvem o discurso, relacionando as marcas do texto com as suas condições de produção, não se pode habituar os alunos a ver o mundo de um único modo.

Seguindo o pensamento foucaultiano encontramos signos que carregam em si marcas estereotipadas, exemplo disso é o signo “escravos” que devido ao modo como freqüentemente aparece nos livros didáticos provoca a naturalização e legitimação da condição escrava, expressões como: “escravos chegaram da África”, “escravos foram trazidos da África”, sugerem que a escravidão é intrínseca aos africanos.

Conclui-se, que a língua não é só produto da ideologia, mas também produtora de ideologias e no caso da história dos negros ela se fundamenta em torno das diferenças produzindo caminhos que levam a prática no dia a dia ao uso de uma linguagem discriminatória.

A arqueologia de Foucault propõe uma análise dos discursos ao longo do tempo, de acordo com as circunstâncias históricas, e, com base nesses pressupostos pudemos perceber nos livros estudados que o modo como a história do negro é representada sofre profunda influência do contexto histórico/social.

Assim, textos da década de 1930 abordam o negro com base no mito da democracia racial, textos da década de 1950 tratam-no como “elemento” com forte ênfase quanto a sua suposta aptidão ao trabalho, textos da década de 1960 e 1970 promovem a sua invisibilização, textos da década de 1980 o reconhecem como sujeito, textos da década de 1990 procuram

passar uma ideia de um país dividido em classes sociais e não raciais, textos de 2000 buscam descrever o processo histórico o que com a ajuda do professor poderá promover uma maior reflexão. Acreditamos que isso seja resultado da Lei nº. 10.639/03.

No entanto o sentido da história continua o mesmo, e, igualmente o que se vê de importante como fato histórico também permanece quase imutável.

Os livros didáticos não oferecem recursos para se trabalhar de modo a valorizar o que há de mais genuíno na formação do povo brasileiro: a sua heterogeneidade. O papel da educação é promover a igualdade e para isso faz-se necessário garantir que os alunos tenham acesso a cultura e as tradições de origens africanas, afinal, para se respeitar é preciso conhecer, e conhecer requer embasamento histórico sobre a realidade africana, só assim a valorização da cultura negra se dará de fato.

Entretanto, o mais latente é a voz do senso comum nos textos didáticos de diferentes períodos, o que dificulta a adoção de ações afirmativas, tendo em vista que, a transformação de nossas idéias sobre a realidade e a transformação da realidade são processos que caminham juntos.

Num balanço geral, os mecanismos lingüísticos utilizados para revelar a materialidade dos textos didáticos, favorecem interpretações equivocadas que possibilitam a internalização de preconceitos capazes de reforçar ideologias conservadoras que alienam o leitor/usuário, fazendo com que este adote posturas e ideias convenientes à classe dominante.

À medida que marcadores lingüísticos são utilizados para propagar conceitos equivocados, as naturalizações da discriminação, do preconceito e do racismo se cristalizam na sociedade construindo bases para o senso comum.

Os pressupostos bakhtianinos que vêm a língua sofrer influência do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes foram identificados em vários momentos das nossas análises.

Diante dessas considerações, percebemos que o termo “*trabalho*” que se refere às atividades praticadas pelos negros escravizados no período colonial, não consegue abarcar a realidade dos fatos, o signo é inadequado para a representação da exploração e da humilhação vivida pelos africanos trazidos para o Brasil.

Nossa sociedade compreende trabalho como um bem indispensável à vida, e em muitas religiões o trabalho é visto como instrumento e meio de salvação, aparecendo como a base e a chave da vida.

Por outro lado, não desejamos a mudança das palavras, desejamos uma mudança de comportamento, pois, caso esta mudança não ocorra, qualquer palavra nova, seja ela qual for,

com o decorrer do tempo ganhará valor negativo, ora, deseja-se que a leitura dessas palavras sejam repensadas para que o sentido da história mude, para que “negros” ou “afrodescendentes” não sejam mais vistos como estranhos.

Quanto à linguagem, cabe destacar que além dos marcadores lingüísticos como: a recorrente utilização do tempo verbal no pretérito imperfeito, a falta de reflexão sobre as linguagens não verbais, associados à fragmentação da história, tudo isso, dificulta uma conscientização e reflexão do processo histórico.

Sabe-se que uma sociedade incapaz de analisar sua história não terá condições de entender a si própria e não estará apta a construir um futuro, assim, a compreensão dos sentidos que se constituem no discurso são importantíssimos na (re)construção da nossa sociedade.

A leitura é um importante componente democratizante de uma sociedade, mas, uma leitura capaz de decodificar mensagens implícitas é a única garantia de transformação dessa sociedade, cabe a nós educadores adotarmos uma postura que vise à igualdade e não a diferença tão recorrente nos livros.

À luz das considerações realizadas nas análises, espera-se que a ideologia capitalista, e a ideia de raça, tão presente nos textos estudados, com o auxílio do docente, seja quebrada e destruída, para que os alunos conheçam a sua identidade livre de preconceitos e respeitem a sua humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 9 ed. São Paulo: Graal, 2003.
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ASHOKA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005b.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do discurso**. 7 ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Acessado em 15 de abril de 2009. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=120351>
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em 10 de julho de 2009. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope\\_web/lei\\_n9394\\_20121996.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- CANTELE, Bruna R. **História Dinâmica do Brasil: Analisando o Passado, Refletindo o Presente**. 5ª. Série. EBDP, 1991.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CARR, Edward Hallet. **Que é história?**. ed. s.l. Paz e Terra, 19...
- COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**. Vol 1. 11ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1996

DAVIES, Nicholas. **Por que estudar a participação popular nos livros didáticos de história?** In: Pinsky, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: contexto, 1994.

DESCARTES, René. **Discurso do método** – regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DRUMMOND, Carlos D. de Andrade. **Contos Plausíveis**. Ed. São Paulo: José Olympio, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: contexto, 2005, V.2.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de história**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, José Dagoberto. BENTO, Maria Aparecida. **África: desconstruindo mitos**. São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. 21. ed. São Paulo: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio Editora, 1984.

FREITAS, Décio. **O Escravismo Brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

GUARIGLIA, Rinaldo. Palavras e práticas discursivas. **Estudos Lingüísticos**, São Carlos: GEL/Universidade Federal de São Carlos, v. 34, 2005. Disponível em <www.gel.org.br>. Acesso em 21 out. 2008.

GEERTZ, Clifford. O senso comum como um sistema cultural. In: \_\_\_\_\_. **O saber local**. 8.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006, p. 111-41.

GUIMARÃES, Antonio S. Alfredo. **Preconceito e Discriminação**. 2. ed. São Paulo: 34, 2004.

GUINSBURG, J. (Dir.) **História e ideologia**. Coleções debates. São Paulo: Perspectiva , 1971.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1966.

- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 8ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KARNAL. (Org.) **História na sala de aula** – conceitos, práticas e propostas. São Paulo: ed. Contexto, 2004.
- LAUDES, Comissão Didática. **Estudos sociais: História do Brasil até a independência**. Rio de Janeiro: Laudes, 1974.
- LUNA, Luiz. **O Negro na luta contra a escravidão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra – MEC 1976.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATTOSO, Kátia de Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MICHAEL, Löwy. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortêz, 2005.
- MUSSUMECI, Victor. **Organização social e política brasileira: elementos de educação social e cívica**. 1º. Grau. 157ª. ed. do Brasil. São Paulo: 1975.
- NADAI, Elza. **O Ensino de história e a “Pedagogia do cidadão”** in: Pinsky, Jaime (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1994.
- NADAI, Elza; NEVES, Joana; ABUCARMA Suria. **Estudos Sociais** – 6ª. Série, São Paulo: Saraiva, 1979.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2006.
- ORLANDI, Eni P. et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e Texto**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- PAINE, Thomas. **Senso comum**. ed. São Paulo: IBRASA, 1964.
- PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. ed. 13. São Paulo: Contexto, 1994.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto**. FTD. São Paulo: 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno: História, ensino fundamental**. 7ª. série, vol. 2. São Paulo: SIEE, 2009.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **História do Brasil** – Vol 1. 33. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Schwarcz, 2001.

SINAES – Sistema de Avaliação do ensino superior. **ENADE**. Formação Geral, 2006.

Acessado em 02/Nov/2009. Disponível em:

[http://www.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA\\_DE\\_FORMACAO\\_GERAL.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_FORMACAO_GERAL.pdf)

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1976.

SILVA, Francisco de Assis. BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. Série Sinopse. São Paulo: 2ª. ed. revista e ampliada. Ed: Moderna, 1983

SILVA, Joaquim. **História do Brasil**. 4ª. Série, 31. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

VIDEOCONFERÊNCIA, **25 Anos de Conselho do Negro**. Campanha de Combate ao Racismo Institucional, transmitida pela Rede do Saber em 20/Mar/2009. Disponível em [www.rededosaber.sp.gov.br](http://www.rededosaber.sp.gov.br)

#### **CD**

ARAGÃO, Jorge. **Jorge Aragão ao vivo**. Faixa 5. 1999. Universal

#### **DVD**

VELOSO, Caetano. **Muito mais Caetano**. 3'22. Faixa 9. 2002. Universal.

#### **FONTES PRIMÁRIAS:**

CARAMORI, Guilhermina. **Caderno de História**. 4ª. Série. 1934. Acervo: Museu Histórico, Artístico e Folclórico “Ruy Menezes” – Barretos.SP.

**ANEXOS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

CERTIDÃO

APROVAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SOB O PONTO

DE VISTA DA MORAL E CIVISMO

(Art. 6º, letra e do Decreto-Lei nº 869/69 de 12.09.69 e § 1º do art. 10, do Decreto nº 68 065, de 14.01.71 - D.O.U. de 15.01.71.)

HOMOLOGAÇÃO DE PARECER

CERTIFICO, a pedido da GRÁFICA EDITORA MICHALANY S.A. que no Diário Oficial da União, de 18 de junho de 1973, consta a homologação a seguir transcrita do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura: "PROCESSO nº .. GM-BSB 003 156/73 - COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO - Nos termos e para os efeitos do § 1º do artigo 10, do Decreto nº 68 065, de 14 de janeiro de 1971, HOMOLOGO o Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável à aprovação do trabalho, em quatro volumes, intitulado "ENCICLOPÉDIA DO MEU BRASIL", de autoria dos Professores DOUGLAS MICHALANY e CIRO DE MOURA RAMOS (Ficha nº 32/72-CNMC), do ponto de vista da moral e do civismo. Brasília, 21 de maio de 1973 - Jarbas G. Passarinho". E, para constar, eu, *Alma Albertina de Castro Figueiredo* Secretária Geral da Comissão Nacional de Moral e Civismo, lavrei a presente CERTIDÃO, que vai por mim datada e assinada.

Rio de Janeiro, de julho de 1973

*Alma Figueiredo*  
Alma Albertina de Castro Figueiredo  
Secretária Geral da CNMC  
Matrícula - IPSE nº 1.214.336

EGP/egp.-

Esta obra, na presente edição, recebeu o título de ESTUDOS SOCIAIS, quando seu nome original era o de ENCICLOPÉDIA DO MEU BRASIL. Assim procedemos, porquanto sendo ela um verdadeiro "Curso de Estudos Sociais", não mais se justificaria manter a denominação anterior. Entretanto, esclarecemos que o conteúdo da obra é o mesmo, sofrendo apenas

as naturais correções e atualizações, normais em uma nova edição. Finalmente, é de se notar que a obra foi homologada e aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Comissão Nacional de Moral e Civismo, pelo seu título original, ou seja, ENCICLOPÉDIA DO MEU BRASIL (conforme documento acima), mas em nada alterando o valor deste diploma legal.

Obra aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Comissão Nacional de Moral e Civismo, conforme Homologação de Parecer "Processo n.º GM-BSB 003 156/73, Brasília, 21 de maio de 1973".

Obra aprovada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através de seu órgão especializado "Equipe Técnica do Livro e do Material Didático", conforme Processo n.º 082/75, de 1.º de abril de 1975.

De conformidade com a Resolução n.º 6 de 26 de novembro de 1986 do Presidente do Conselho Federal de Educação (publicada no Diário Oficial da União, de 1/12/1986, pág. 17.992) e em cumprimento ao que estabelece a Lei 5.692/71, com as modificações nela introduzidas pela Lei 7.044/82, em seus Arts. 1.º, 4.º e 5.º e respectivas alíneas e parágrafos e o Parecer 785/86, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, Resolução essa que entrou em vigor a partir do ano letivo de 1987 e que revoga a Resolução 8/71.

De acordo com a última Reforma Ortográfica.

## LEGISLAÇÃO FEDERAL

DECRETO-LEI N.º 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969

**Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências**

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1.º do Ato Institucional n.º 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1.º do artigo 2.º do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, decretam:

Artigo 1.º — É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País.

Artigo 2.º — A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único — As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais.

Artigo 3.º — A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação em todos os graus e ramos da escolarização.

§ 1.º — Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”.

§ 2.º — No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de “Estudo de Problemas Brasileiros”, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

Artigo 4.º — Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5.º, e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Artigo 5.º — É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1.º — A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2.º — Aplica-se aos integrantes da CNMC, o disposto nos parágrafos 2.º, 3.º e 5.º do artigo 8.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Artigo 6.º — Caberá, especialmente à CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2.º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e Programas de Educação Moral e Cívica;

- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei.

Parágrafo único — As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação deste Decreto-lei.

Artigo 7.º — A formação de professores e orientadores da disciplina “Educação Moral e Cívica” far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1.º — Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2.º — Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3.º — Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4.º — No ensino primário, a disciplina “Educação Moral e Cívica” será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5.º — O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3.º será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6.º — Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

Artigo 8.º — É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante

proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único — A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Artigo 9.º — A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente Decreto-lei, a ser encaminhado ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto-lei.

Artigo 10 — Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRÜNEWALD  
AURÉLIO DE LYRA TAVARES  
MÁRCIO DE SOUZA E MELLO  
TARSO DUTRA