

Warley da Costa

Mestranda em Educação pela UniRio.

Especialista em História do Brasil pela UFF. Graduada em História pela UFRJ.

Professora das Redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro.

Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana

Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental

Este texto analisa a importância das imagens da escravidão africana nos livros didáticos de história do ensino fundamental, produzidas por pintores europeus no século XIX, e reproduzidas nesses livros. Reflete sobre a apropriação dessas figuras pelo mercado editorial, a produção historiográfica e o ensino de história.

Palavras-chave: escravidão, livro didático, imagem, memória.



This paper analyzes the importance of African slavery images in History schoolbooks used in elementary teaching and produced by European painters on the 19th century. It reflects the appropriation of these pictures by editorial market, historiographic production and the teaching of History itself.

Keywords: slavery, schoolbooks, image, memory.

O texto a seguir¹ reflete sobre os modos de ver as imagens da escravidão africana reproduzidas nos livros didáticos do ensino fundamental² e o significado desse recurso pedagógico como mediador de saberes e acervo de memórias.

A leitura das imagens da escravidão africana nos livros didáticos nos remete a um passado histórico através das cenas

retratadas por pintores ainda no período escravista e reproduzidas na atualidade nesses livros.

A análise do texto imagético pode proporcionar uma reflexão acerca da leitura de mundo dos pintores europeus do século XIX e, sobretudo, da leitura do pesquisador, que há de considerar as condições em que essas figuras foram selecionadas e reproduzidas, tais como

tendências historiográficas, interesses do mercado editorial, entre outras. Há de considerar também, o uso que se faz dessas imagens, ricas fontes documentais, que fazem emergir memórias adormecidas, verdadeiros elos entre o presente e o passado.

A ARTE DE OLHAR AS IMAGENS

A riqueza de informações contidas num quadro, numa fotografia ou mesmo num filme, incentivou o uso de imagens como fonte documental, nas últimas décadas, pelos historiadores.

Imagens, fragmentos do todo, não podem ser percebidas desarticuladas do universo social em que estiveram inseridas quando produzidas. Ao mesmo tempo, elas falam por si, elas revelam aspectos isolados em seu contexto. Nesse sentido, ao tratar da análise e dos modos de ver as pinturas, convém observar e indagar o que elas nos dizem a respeito das culturas em que foram produzidas e qual a sua finalidade ao ser criada. Elas foram produzidas para ilustrar determinado texto, para ornamentar determinada peça de arte (como os vasos ou sarcófagos), ou para registrar o presente vivido para a posteridade? O mosaico que ornamentava as igrejas no século VI, por exemplo, cumpria o objetivo de informar aos fiéis as mensagens sagradas, uma vez que a maioria da população não dominava o código verbal e a Igreja necessitava difundir seus ensinamentos. “Como explicou o papa Gregório Magno,

‘as pinturas podem fazer pelos analfabetos o que a escrita faz para os que sabem ler’”.³

Outro ponto importante para avaliar seria perceber até que ponto elas são realistas. Retratam ou não a realidade em que vivia seu criador? O pintor esteve presente ao *acontecimento* ou foi elaborada posteriormente? O cenário é natural ou foi criado? Finalmente, não poderíamos estudar a imagem sem considerar seu próprio processo de produção, incluindo aí, formas, padrões, cores e tecnologias empregadas. Tais aspectos tendem a revelar o contexto cultural em que foram produzidas, assim como as tecnologias empregadas podem expressar o nível de desenvolvimento de determinadas culturas. Nas pinturas nas cavernas identificamos a limitação do número de cores e o tipo de tinta extraída da natureza, (terra – marrom, urucum – vermelho), revelando as condições do *artista* na pré-história.

Outro aspecto a ser considerado é quanto ao *como* e *para quê* são utilizadas. Nessa perspectiva é que focamos nossa lente para as imagens da escravidão nos livros didáticos do ensino fundamental.

A IMPORTÂNCIA DE “VER AS CENAS” PARA APRENDER

Como um importante recurso pedagógico, as imagens vêm sendo amplamente utilizadas nas edições mais recentes dos livros didáticos de história para o ensino fundamental. Ao folharmos os livros didáticos de

história disponíveis no mercado editorial nas últimas décadas, verificamos que há uma grande quantidade de gravuras nos livros de ensino fundamental, diminuindo consideravelmente essa quantidade nos livros de ensino médio.

Para aquele nível de ensino, o mercado privilegiou o uso de imagens como ilustração do texto, satisfazendo a grande demanda da cultura visual contemporânea. As imagens, além de ilustrar o texto, dão um colorido especial ao livro, tornando-o mais atrativo para o aluno. Circe Bittencourt enfatiza que:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. (...) Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras, como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar.⁴

Portanto, a importância da imagem no ato de aprender é inquestionável. “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por essa razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens”,⁵ diz Ernest Lavisse, historiador francês do século XIX e autor de livros didáticos. Para esse autor “ver as cenas” possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos escritos além de facilitar a

memorização dos fatos.

A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências. Segundo John Berger “nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos”.⁶ Nesse sentido, é inevitável que uma gravura possa estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como mediadora a memória. Assim, a imagem induz o espectador a estabelecer uma rede de significações de acordo com experiências individuais, socializando valores e elaborando saberes e identidades coletivas. Para Miriam Leite

Isso ocorre no caso de imagens de conjuntos de objetos, retratados de uma pessoa ou pequenos grupos, e mais se acentua a tendência quando a imagem é lida como documentação de um inter-relacionamento social, quando é preciso recriar uma realidade em função de um nível preponderante da experiência, da memória que organiza, desorganiza e reorganiza aquilo que o tempo, seu maior inimigo, vai destruindo.⁷

Nos livros didáticos de história analisados podemos observar que a abundância de imagens parece nos querer informar as condições de vida dos cativos, reforçando a trajetória de vida sofrida, de permanente dor. As séries de imagens neles estampadas referem-se ao trabalho em cativeiro, castigos corporais, captura e cenas do comércio de almas.

A maioria das ilustrações é de autoria de Johann Moritz Rugendas e de Jean-Baptiste Debret, artistas do século XIX, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período. Desses artistas, as obras que traduzem festas ou qualquer tipo de autonomia, estão descartadas.

OLHARES DOS PINTORES-VIAJANTES: DEBRET E RUGENDAS

Essas obras imagéticas representam um verdadeiro tesouro para a historiografia brasileira, no sentido de que buscavam retratar cenas do cotidiano. Mesmo com o olhar enviesado de europeu, Debret não deixou de reproduzir o negro e o índio na sociedade brasileira, causando muitas vezes desconfiança entre as autoridades.

Ao olhar cuidadoso de Debret não escapava nenhum detalhe: de ricos comerci-

antes a simples escravos, das famílias mais tradicionais às mais pobres. A rede de informações se estendia também ao cardápio, às atividades econômicas, aos ritos, às festas, numa descrição minuciosa dos hábitos e costumes brasileiros. Havia em seu trabalho a preocupação em retratar para o europeu a realidade brasileira.

No período em que o artista esteve no Brasil, na transição entre Colônia e Império, havia a necessidade de consolidar uma nova imagem da nação brasileira e uma preocupação em valorizar a imagem do Brasil, afastando o estigma de país exótico.

Influenciado pelo neoclassicismo de Jean-Louis David, seu primo, Debret justificava a veracidade de suas obras pelo fato do artista estar testemunhando o fato que está pintando. De acordo com



Debret, *O jantar no Brasil*, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, v. 2, pr. 7, São Paulo, Edusp, 1989

Valéria Lima, trata-se do realismo-empírico cujo princípio básico é a observação direta do pintor.

A composição se dava por etapas e o produto final deveria ser a tradução mais perfeita desse trabalho minucioso. Nele reinariam o equilíbrio, a força e a pureza da arte pictórica. A arte teria, então, a oportunidade de expressar verdades inquestionáveis e eternas, valores associados a uma moral regenerada e que espelhavam um novo sentido ético.

A questão do realismo neoclássico e, portanto, o grande elo entre a inspiração davidiana de Debret e sua experiência no Brasil.⁸

Debret chegou ao Brasil convidado a integrar a Missão Artística Francesa, que tinha como objetivo organizar um grupo de artistas e mestres que pudessem implantar no Rio de Janeiro, sede do governo português nessa época, uma escola de artes e ofícios.

A inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, amenizou o preconceito existente em relação aos pintores, já que a classe dominante no Brasil passou a ver nessas manifestações artísticas a possibilidade de aproximação com a cultura européia, incluindo as artes na educação de seus filhos. O artista, então, adquiria aos poucos um certo prestígio junto à elite brasileira.

(...) a vinda da Missão Francesa e a fundação da Academia teve como um

dos seus objetivos a tentativa de reverter a imagem preconceituosa conferida ao artista brasileiro no contexto social da época. O artista plástico era visto com desprezo, pois seu trabalho de origem manual era associado às artes mecânicas que, por sua vez, eram destinadas aos escravos.⁹

Ao mesmo tempo era necessário construir uma nova imagem desse novo país. Valorizar a imagem do Brasil, afastando o estigma de país exótico, talvez tenha sido uma iniciativa do próprio pintor.

O artista, além de compor a Academia de Artes, tinha a função de cenógrafo oficial da Corte. Ele foi o responsável por documentar importantes momentos da história da Casa de Bragança no Brasil. O seu testemunho visual, captando cenas através da sensibilidade de seu olhar, colecionou obras que se configurariam na performance do país recém-emancipado.

Johann Moritz Rugendas, de origem alemã, foi outro famoso pintor responsável por criar uma imagem do país para o exterior. Ainda muito jovem desembarcou no Brasil. Participou da expedição científica do barão Georg-Heinrich Von Langsdorff sem muita experiência profissional ou conhecimento do Brasil. Rugendas separou-se da expedição por desentendimentos com Langsdorff, permanecendo no país por um curto período (1822-1825) e retornando apenas no Segundo Reinado, em 1845. Observando sua obra publicada em 1835, *Viagem pitoresca através do Brasil*,¹⁰ pode-se

perceber a influência do cientificismo sobre o seu trabalho, tanto nas suas gravuras como no seu texto:

Pode parecer estranho que neste caderno, destinado a tornar conhecidos os costumes dos habitantes livres do Brasil, comecemos pelos mulatos. Mas não nos será difícil encontrar uma justificação se dissermos que os homens de cor, embora legalmente assimilados aos brancos, constituem em sua maioria, as classes inferiores da sociedade. É, portanto, por eles que se podem penetrar nos costumes nacionais. Sejam-me, pois, permitidas algumas observações acerca dessa importante parcela da população do Brasil.¹¹

Rugendas demonstrou equilíbrio entre a acuidade da observação e a criatividade inerente a qualquer produção artística, tendo procurado criar uma imagem positiva do país para o Velho Mundo. O olhar europeu sobre os quadros dos artistas oitocentistas, certamente, teve um papel importante na percepção que os habitantes do Velho Mundo construíram sobre o Novo Mundo.

O retrato do passado de sua origem, estampado nos livros didáticos, com certeza, não escapou ao olhar atencioso dos nossos alunos da escola pública. A identificação com o passado, a partir das cenas reproduzidas pelos artistas-viajantes, provavelmente foi significativa em sua formação identitária, o que ainda estamos estudando.

LIVRO DE HISTÓRIA: PROPAGADOR DE SABERES E GUARDIÃO DE MEMÓRIAS

Consideramos que o livro didático é um importante recurso a ser analisado, visto que tornou-se comum seu uso pelo professor do ensino fundamental nas escolas públicas, sobretudo a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo governo federal, através do PNL (Programa Nacional do Livro Didático).¹² Utilizado no cotidiano escolar, perguntamos se o livro didático não desempenha um papel significativo na formação ideológica e cultural dos educandos, considerando que seus textos e imagens são um forte referencial para quem o lê. Como um importante instrumento de trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação, e que funciona como sistematizador dos conteúdos da proposta curricular oficial.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.¹³

O livro didático funciona também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Nesse caso, os autores tentam veicular informações numa linguagem mais acessível ao leitor,

aproximando-se mais de sua realidade. Muitas vezes, o resultado é a simplificação exagerada que descaracteriza determinados conceitos, ou mascara outros. De acordo com Hebe Mattos, “a simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, na década de 1980, com o conhecido conceito de modo de produção”.¹⁴

Considerando a importância do livro didático como propagador do saber científico e histórico, podemos percebê-lo, também, a partir de seus textos e imagens como lugar de memória. De acordo com Pierre Nora,

Na mistura é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história, porque não sendo mistos de história e memória, mas os instrumentos, por excelência da memória em história, permitem delimitar nitidamente o domínio. Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória?¹⁵

O livro de história pode ser considerado propagador dos acontecimentos do passado e também guardião da memória de

diferentes grupos, entendendo a memória como produção espontânea do presente. Para Nora, “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”.¹⁶

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

IMAGENS, LEITURAS E ESCRITAS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao abordar o tema escravidão, observamos nos livros de história a abundância de imagens, que parecem não apenas querer informar, mas reforçar as condições de vida dos cativos. No ensino fundamental, o assunto é tratado com mais ênfase na sexta série quando é apresentado ao aluno o *mundo* colonial. O escravo aparece nesse contexto vinculado ao sistema colonial como uma “peça”. A vida dos afro-brasileiros só será mencionada novamente nos currículos por ocasião da abolição da escravidão, final do século XIX, sendo um dos últimos temas abordados na sétima série. A história da África ou mesmo da América antes da chegada dos europeus é abortada dos compêndios escolares.

As cenas da escravidão reproduzidas nos livros estão relacionadas ao teor do tex-

to e reproduzem apenas cenas dramáticas: castigos corporais, fugas e torturas. Nos livros em questão observamos que o escravo é apresentado como uma simples peça da engrenagem: o escravo passivo, massacrado pelo sistema. O escravismo se reduz, então, a um insignificante aspecto do sistema colonial e só pode ser explicado pelas necessidades do mercado externo. Retratam a sociedade escravista, polarizada entre senhores e escravos, desconsiderando as especificidades nascidas ao longo do tempo.

A inexistência de relações familiares é explicada de forma quase unânime: não havia condições de se criar relações estáveis entre os cativos devido às condições produzidas pelo próprio sistema, como, por exemplo, mudança frequente

de dono. Seria precipitado afirmar que tais elementos houvessem destruído completamente as tentativas de união entre eles. Podemos observar nos textos e imagens dos livros analisados essa tendência: “não havia possibilidade de o escravo deixar sua condição. Era escravo, do nascimento à morte. Somente em ocasiões especialíssimas ele conseguia sua libertação (alforria)”.¹⁷ Um capítulo dedicado à escravidão, intitulado *Escravidão, o sofrimento que produz riqueza*, da obra de José Roberto Ferreira,¹⁸ também reforça essa tendência.

As denúncias necessárias podem ser interessantes, mas relegam ao escravo o papel de agente absolutamente passivo. Sem movimento próprio, sem nenhuma possibilidade de autonomia, ele se transformaria num ser desprovido de qualquer



Debret, *Feitores castigando negros, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, v. 2 , pr. 27, São Paulo, Edusp, 1989

ação humana. Apesar de entender a importância de tais abordagens no contexto histórico em que foram produzidas, percebemos que os autores buscavam explicação para as desigualdades da sociedade contemporânea. Ao denunciar a escravidão, acabavam apresentando o negro num estado de “anomia” permanente.

Decerto, não se pode mascarar a realidade, nem muito menos afirmar que não houve sofrimento no cativeiro. A própria condição de escravo já retira do homem o que se pode ter de melhor: a dignidade. Ignorar, porém, alguns aspectos da cultura, das relações sociais e afetivas que se estabeleciam na sua vivência cotidiana é simplificar bastante a dinâmica da nossa história. Mesmo sob o cativeiro, os escravos criaram relações sociais específicas como amizade, solidariedade e amor.

Nos últimos anos, a história social tem oferecido ricas contribuições à pesquisa sobre a escravidão. Baseados em novos estudos e balizados em fontes de pesquisas documentais, os historiadores vêm trazendo à tona novas questões relativas a esse tema. Valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, a história social abriu caminhos para a proliferação de pesquisas nesta área.

Na década de 1970, *Ciro Flamarion Cardoso*,¹⁹ com seu estudo comparativo das sociedades escravistas da América, considerou a importância das atividades camponesas do escravo, denominada por ele de “brecha camponesa”. Verificou que em todas as colônias ou regiões escravistas muitos dos escravos dispunham de lotes em usufruto e do tempo para cultivá-los. Na década de 1980, es-



Debret, Pequena moenda portátil, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, v. 2, pr. 27, São Paulo, Edusp, 1989

tudos antropológicos e historiográficos revelaram a relativa autonomia dos escravos, criada a partir de mecanismos próprios no dia-a-dia, nas relações familiares ou na busca pela alforria. Demonstraram, assim, que apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. Das formas mais radicais de resistência como fugas e quilombos às estratégias mais implícitas eles procuraram caminhos para a liberdade. Essas tentativas de liberdade aparecem tanto nos conflitos mais diretos como no cotidiano, tanto na luta por benefícios, roubos, como na compra das cartas de alforria. Conquistar a liberdade, por meio de tais expedientes, significava se livrar do cativeiro por vias oferecidas pelo próprio sistema. Decerto, “o escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia

podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias”,²⁰ pois o cativeiro já traz consigo como projeto a liberdade.

Sidney Challoub demonstrou como “as concessões senhoriais, entendidas como direitos reivindicados na Justiça, transformaram-se em histórias de liberdade”;²¹ como a luta por direitos conquistados em antigas fazendas representou um maior acesso à liberdade.

Não se trata aqui de negar o caráter violento inerente à escravidão, pois sabemos que ao se tornar propriedade de outrem o ser humano perde a sua dignidade ao ver decretada sua *morte* social.²² Porém,

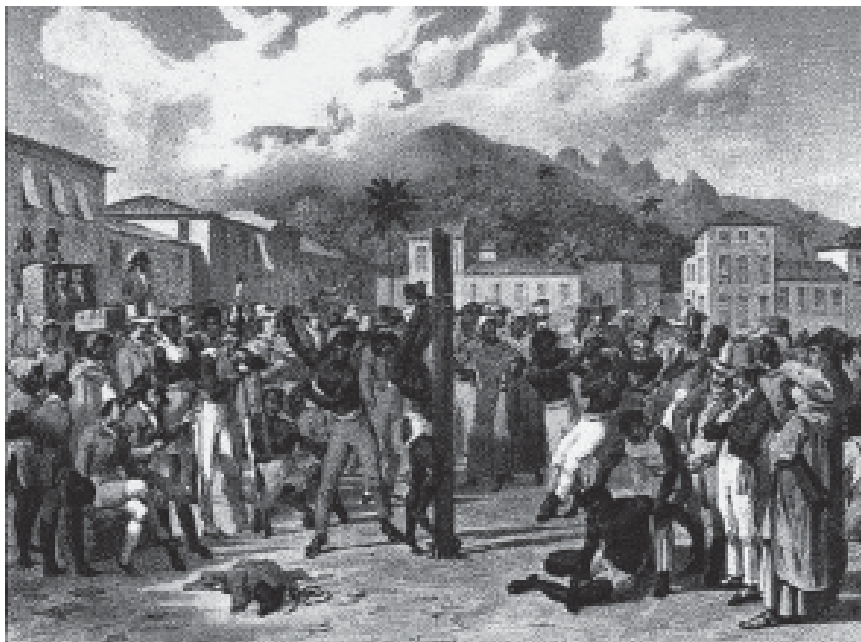
A nova historiografia da escravidão brasileira deixa clara a importância de se compreender a organização da escravidão e seu funcionamento tanto



Rugendas, *Negros no porão do navio, Viagem pitoresca através do Brasil*, 8ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo, Edusp, 1979

como forma de trabalho quanto como sistema social e cultural, para que seja possível entender suas consequências teóricas e sistêmicas mais amplas para a compreensão da história do Brasil e de seu lugar dentro do desenvolvimento da economia mundial.²³

Sheila Faria, utilizando também a demografia histórica, procurou comprovar a existência de relações familiares estáveis e duradouras, especialmente nos grandes plantéis, redimensionando o dia-dia da vida no cativeiro. Demonstrou que “dados demográficos indicaram que a instituição familiar fazia parte da organização do universo escravo, embora nem todos a ela tivessem acesso, mas era muito mais abrangente e legalizada do que até mesmo as primeiras pesquisas pareciam indicar”.²⁴



Rugendas, Castigo público na praça de Sant'ana, *Viagem pitoresca através do Brasil*, op. cit.

À história da escravidão, em que o cativo era considerado sujeito passivo, contrapôs-se a memória da família escrava, das relações de amizade e resistência. Em resposta ao silêncio sobre o passado, emergem novas lembranças que repassadas de geração a geração reivindicam espaço no presente. Memórias que precisam chegar aos livros didáticos em imagens e textos.

ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA ESCRAVIDÃO

A memória social, como elemento da história, articula-se diretamente com o ensino de história, uma vez que compreendemos a sala de aula também como um espaço produtor e propagador de memórias. A história é concebida, ainda, como produtora e propulsora de memórias.

Nessa perspectiva, o saber histórico em sala de aula está direcionado a uma produção de conhecimento que privilegia determinadas memórias em detrimento de outras. Ao selecionar certos acontecimentos, o historiador, balizado por fontes documentais científicas, silencia sobre outros. Observamos assim, no ensino de história no Brasil, a necessidade de reconhecimento da identidade nacional desde a formação do Estado brasileiro após a Independência até os dias de hoje. Para isso, o ensino de história estrutura-se numa visão eurocêntrica que privilegia o mundo do colonizador e escamoteia a sociedade pré-colonial e africana, reproduzindo a ideologia de quem dominou. A história do Brasil é construída de forma linear, sujeita aos acontecimentos marcantes para a história européia, como guerras de reconquista, Cruzadas, Revolução Francesa entre outros. Ao ocultar a memória do passado africano, a historiografia brasileira relegou a um papel secundário boa parte da população brasileira, naturalizando a memória oficial. Ao produzirem uma versão autorizada, os historiadores desenvolvem um processo de enquadramento da memória:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um cem números de referências associadas: guiados pela preocupação não apenas de manter as

fronteiras sociais, mas também de modificá-las; esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (...) Esse trabalho de enquadramento da memória tem seus atores profissionalizados, profissionais da história.²⁵

Contraopondo-se à memória oficial, temos a memória subterrânea que numa tênue rede se articula através das relações familiares e de amizade. Segundo Pollak, “uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória”.²⁶ Em resposta ao silêncio sobre o passado, emergem novas lembranças que repassadas de geração a geração reivindicam espaço no presente. A sala de aula certamente é um espaço de invasão das memórias subterrâneas. Enquanto a historiografia, inserida em suas fontes orais ou escritas, limita por meio de um recorte temporal sua pesquisa pela lente do historiador, a memória ultrapassa esses limites, pois está em constante construção.

Os acontecimentos vividos pessoalmente ou “por tabela”,²⁷ individualmente ou pelo grupo, podem desenvolver um processo de projeção ou identificação com determinado passado. Assim, a memória herdada da escravidão, através não somente da historiografia oficial, mas de relatos e imagens, pode desenvolver no indivíduo um sentimento de

pertencimento ao grupo. Nesse sentido, a memória como um elemento constituinte de identidades pode ser um forte referencial entre a construção da imagem de si, para si e para os outros. A memória da escravidão inscrita nas gravuras dos artistas viajantes do século XIX, reproduzidas nos livros didáticos no século XX, pode, a partir de uma identificação, ultrapassar os limites impostos pela história oficial.

Segundo Azevedo,

A sala de aula, no caso de nossa pesquisa a sala de aula de história, tem em si vários monumentos à memória. A própria relação aluno/professor decorre de uma tradição historicamente construída e repleta de elementos ritualísticos. O ato de ensi-

nar traz em si uma memória social que transpassa os muros do prédio escolar. A existência de uma memória social que estabelece o horizonte de cultura que alicerça o ato de ensinar faz da história-ensinada mais do que o ensino da historiografia determina, faz da sala de aula de história um lugar de resgate da memória, de transformação e de produção de novas memórias.²⁸

Nesse contexto, podemos considerar a importância das relações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula em que recursos como o livro didático e suas imagens ganham espaço significativo na propagação dessas memórias e na constituição de identidades, na medida em que há uma identificação e um sentimento de pertencimento aos grupos retratados.

N O T A S

1. Elaborado a partir da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UniRio, nível de mestrado.
2. Três livros foram inicialmente selecionados para estudo: *Os caminhos do homem*, de Adhemar Martins Marques, Flavio Beirutti e Ricardo Faria; *História*, de José Roberto Martins Ferreira; e *História integrada*, de Cláudio Vicentino. Todos editados na década de 1990. Os critérios para seleção dos livros foram: a frequência de seu uso nas escolas municipais, o que foi feito através de um levantamento junto aos professores, e sua inclusão no Programa do Livro Didático do governo federal, verificada no catálogo do próprio Programa. Com o desenvolvimento da pesquisa incluímos um quarto livro: *História, presente passado* de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto.
3. Susan Woodford, *A arte de ver a arte*, São Paulo, Círculo de Livro, 1983, p. 8.
4. Circe Bittencourt, *Livros didáticos entre textos e imagens*, in Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.
5. Ernest Lavissee apud Circe Bittencourt (org.), op. cit., p. 75.
6. John Berger apud Miriam Moreira Leite, *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1993, p. 31.
7. Miriam Moreira Leite, op. cit., p. 31.
8. Valéria Lima, *Uma viagem com Debret*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

9. Ana Elizabeth Rodrigues de Carvalho Lopes, *Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial*, dissertação de mestrado em educação, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1996.
10. Johann Moritz Rugendas, *Viagem pitoresca através do Brasil*, 8. ed., Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1979, p. 145.
11. Idem.
12. Este programa foi implementado pelo governo federal a partir de 1994 em todo o Brasil.
13. Circe Bittencourt, op. cit., p. 72-73.
14. Hebe Maria Matos de Castro, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998, p. 131.
15. Pierre Nora, Entre memória e história: a problemática dos lugares, *Projeto história*, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7.
16. Ibidem, p. 9.
17. Adhemar Martins Marques; Flávio Costa Berutti & Ricardo de Moura Faria, *Os caminhos do homem*, v. 2, Belo Horizonte, Lê, 1991, p. 136.
18. José Roberto Martins Ferreira, *História*, v. 2, São Paulo, FTD, 1991.
19. Ciro Flamarion S. Cardoso, *A Afro-América: a escravidão no Novo Mundo*, São Paulo, Brasiliense, 1982.
20. João José dos Reis e Eduardo Silva, *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 7.
21. Sidney Challoub, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 173.
22. Hebe Maria Matos de Castro, *Das cores do silêncio*, op. cit., p. 131.
23. Stuart Schwartz, *Escravos, roceiros e rebeldes*, Bauru, EDUSC, 2001, p. 29.
24. Sheila de Castro Faria, *Escravos forros e livres: proximidade e distância*, in *A Colônia em movimento: família e fortuna no cotidiano colonial (Sudeste, século XVIII)*, tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, UFF, 1994.
25. Michael Pollak, *Memória e identidade social*, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
26. Idem.
27. Idem.
28. Patrícia Bastos de Azevedo, *Ensino de história e memória social: a construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica*, dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, UFF, 2003.