

EXÓTICOS, INFANTIS E SUBMISSOS NA COLÔNIA IDENTITÁRIA: AS REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL*

*Renilson Rosa Ribeiro***

RESUMO: O presente artigo realiza uma análise das representações criadas pelos livros didáticos da disciplina História sobre os negros e a história da escravidão no Brasil colonial, procurando perceber como as proposições feitas por autores como K. F. Von Martius, Francisco Adolfo Varnhagen e Capistrano de Abreu constituíram uma ordem discursiva para a escrita da sua história em livros didáticos a partir da metade do século XIX e ao longo do século passado.

PALAVRAS-CHAVE: História. Livros Didáticos. Negro. Representações. Racismo.

ABSTRACT: This article analyses the representations forged by the History scholar textbooks about the Negro and slavery history in Brazil, intending to realize the appropriations made by authors as K. F. Von Martius, Francisco Adolfo Varnhagen and Capistrano de Abreu constituted a discursive order to their History writing in

* Artigo originalmente apresentado como comunicação na Atividade Programada – *280 anos de governo local no Cuiabá: Visões e interpretações do colonial* – organizada pela linha de pesquisa “A terra da conquista” do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, realizada em novembro de 2006.

** Professor Assistente do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus Cáceres/MT*, Doutorando em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizador do livro *O negro em folhas brancas* (Coleção Cadernos da Graduação, n. 2, Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002) e co-organizador da coletânea *Ensino de História: trajetórias em movimento* (Cáceres: Ed. da UNEMAT, 2007). Correio eletrônico: rrrenilson@yahoo.com ou renilson@unicamp.br

books and scholar textbooks from the half of nineteenth century and during the last century.

KEYWORDS: History. Textbooks. Negro. Representations. Racism.

O manual (escolar) continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História. Ao nível dos manuais há, pois, um grande trabalho a fazer para introduzir o estudante, como actor, na cidade historiográfica. Então o manual poderia ser o cavalo de Tróia de um fazer da História e de fazer a História.

Michel de Certeau

Lugares de memória, prisões identitárias

O historiador francês Marc Ferro, nas primeiras linhas do seu conhecido livro a respeito da História ensinada às crianças em diferentes partes do mundo, afirmou que “a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças”. Ele argumentou que mesmo que outras imagens viessem a se misturar a essas ao longo do tempo, eram as primeiras que permaneceriam constituindo-se em traços marcantes de nossas primeiras curiosidades, desejos e emoções.

Na construção dessas primeiras imagens sobre os mais diversos temas históricos é impossível ignorar o papel desempenhado pela tríade escola, livro didático e professor. Embora saibamos, por exemplo, que a mídia, por intermédio de filmes, novelas, séries e documentários, influencie nas interpretações das pesso-

as sobre os conteúdos históricos, a História ensinada nos tempos escolares continua a assumir grande destaque na formação da idéia de história presente na mente da maioria da população. E os livros didáticos têm sido as grandes referências para as narrativas históricas que povoam o universo cultural dos indivíduos¹.

Fonte de investimento e, ao mesmo tempo, de preocupação, este *objeto colonizador* sempre suscitou e tem suscitado debates dentro e fora das instituições (ministérios, secretarias, escolas, editoras, universidades) sobre a sua importância na constituição de identidades – um *locus* privilegiado de *jogo de identidades*.

O livro didático, por esta razão, justifica-se como fonte rica de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades. Nele, há diferentes personagens e modelos de interpretações em jogo. Assim como o currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva, o livro didático é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de *leitores-alunos*. Ele é autobiografia, nossa vida, nosso *currículum vitae*: neste espaço se fabrica nossa identidade. O livro didático é texto, discurso, documento. É um documento de identidade, uma *colônia identitária*; objeto de desejo de vários grupos, projetos e políticas². Suas páginas são espaços de políticas. Elas não são a *História do Brasil*, mas nela são esboçadas as histórias desta *comunidade imaginada*, de múltiplas definições e leituras, batizada de Brasil.

Com base nestas observações, este artigo realizará uma análise das representações criadas pelos livros didáticos da disciplina sobre os negros e a história da escravidão no Brasil colonial, procurando perceber como as proposições lançadas por autores como K. F. Von Martius, Francisco Adolfo Varnhagen e Capistrano

¹ Cf. FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, s/d.

² Para uma reflexão sobre o conceito de identidade no mundo pós-moderno, cf. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

de Abreu constituíram uma ordem discursiva para a escrita da sua história em manuais e livros didáticos a partir da segunda metade do século XIX e ao longo do século passado. Temáticas como as justificativas para a escravidão africana, o tráfico negreiro, o cotidiano do cativo, as resistências, os hábitos e costumes, as particularidades da escravidão brasileira e as influências deste elemento na formação da nacionalidade têm sido privilegiados pelos autores na composição das imagens dos negros em seus livros didáticos. E, neste caso também, como analisaremos aqui, os autores, dentro de suas particularidades e contextos, não fugiram ao roteiro apresentado por estes ilustres intérpretes do Brasil³. Em suma, mostraremos como os povos negros africanos têm sido representados como sujeitos racializados *exóticos*, *infantis* e *submissos* nas diferentes perspectivas e interpretações do discurso didático.

A preocupação que nos motivou a percorrer este território de fabricação de identidades foi a de realizar a desconstrução das práticas discursivas sobre a identidade nacional, forjadas pelos livros didáticos de História, assentada na matriz estática e fechada de pensamento do conceito de raça na formação da nossa sociedade e as suas implicações históricas, políticas, econômicas sociais, culturais.

O presente artigo apresenta como parte de seu título o conceito de *colônia identitária* por duas razões:

Primeiro, porque a História ensinada nos bancos escolares, em especial, pelos livros sistematicamente adotados para crianças e jovens e professores, tem ainda trabalhado com uma visão colonizadora da humanidade, adotando conceitos tidos como naturais e essencializantes como civilização, nação, raça e etnia,

³ Este artigo resulta de parte de minha pesquisa de Mestrado em História, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da UNICAMP, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Celso Miceli. Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. *Colônia(s) de Identidade(s): Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Campinas, SP, Dissertação (Mestrado), IFCH/UNICAMP, 2004.

para criar suas versões sobre o passado. Através destes conceitos identitários, lugares e papéis têm sido definidos para *disciplinar, controlar e submeter* indivíduos e grupos humanos. Enfim, tomamos este *objeto do cotidiano escolar* (o livro didático) como um privilegiado espaço de *confeção e colonização* de identidades, demarcador dos limites de humanidade.

Segundo, porque verificamos que o discurso sobre a raça tem sido o conceito-chave adotado pela tradição historiográfica e didática para construir suas interpretações do passado colonial brasileiro, em especial dos povos africanos e afrodescendentes. Neste passado, os intérpretes didáticos do Brasil têm encontrado os alicerces da formação da nacionalidade brasileira. Por esta razão realizamos nosso estudo sobre as representações dos negros centrada nos capítulos dedicados ao período histórico comumente denominado, nos livros didáticos, de “Brasil Colônia”.

O universo de fontes e as possibilidades de pesquisa são diversas para tratar o assunto. Por esta razão, realizamos um recorte que permitisse uma análise do tema das representações dos negros no contexto do passado colonial articulada com as tendências historiográficas e as propostas programáticas. Na eleição das fontes⁴, escolhemos alguns livros didáticos de História do Brasil

⁴ Livros didáticos analisados: ALENCAR, Francisco *et al.* *Brasil Vivo: Uma Nova História da nossa Gente*, Volume 1, 1º grau, 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992; HERMIDA, Antonio J. Borges. *História do Brasil*, 5ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.; HOLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* *História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência)*, 5ª série, Estudos Sociais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975; MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. 10 ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1907; PILLETI, Nelson & PILLETI, Claudino. *História & Vida – Brasil: Da Pré-História à Independência*, Volume 1, 1º grau, 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991; POMBO, José Francisco Rocha. *História do Brasil (Curso superior)*. 6 ed. revista e atualizada por Helio Vianna. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1952; RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso médio*, 17 ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935; SILVA, Joaquim. *História do Brasil para a primeira série ginasial*. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

representativos de quatro períodos que consideramos relevantes na história do ensino da disciplina no Brasil. 1) aqueles produzidos no Brasil Império, no contexto do segundo reinado, influenciado pela escrita de uma história presa aos pressupostos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e, conseqüentemente, vinculado ao projeto monárquico, justificado pelo elogio à colonização. 2) os produzidos no período republicano, do final do século XIX a 1930, marcados por uma visão épica da história, tendendo à depreciação do passado colonial no Brasil. 3) os livros fabricados por uma vertente nacionalista ou dela tributários, de 1930 até aproximadamente 1980. 4) e os livros didáticos concebidos no contexto de propostas curriculares pautadas pela crítica à chamada “História Oficial” elitizada e nacionalista, publicados entre 1980 e 2000. Devemos ressaltar, como sugere Thais Nivia de Lima e Fonseca, que não consideramos essas fases homogêneas e em absoluto distintas e separadas umas das outras. Entretanto, elas expressam tendências perceptíveis na trajetória do ensino de História no Brasil⁵.

Senhores da verdade, livros didáticos e os enredos da História do Brasil (Colonial)

Os primeiros livros didáticos de História foram publicados no Brasil em meados do século XIX. Eles se inspiravam nos manuais europeus de história universal, sobretudo nos franceses, que apresentavam uma concepção européia e cristã da história, na qual as crianças e jovens brasileiros deveriam se espelhar⁶.

Nos colégios freqüentados pelos filhos das elites, chegava-se a adotar as próprias edições originais desses manuais france-

⁵ Essa periodização segue a apresentada por Thais Nívia de Lima e Fonseca, no artigo “‘Ver para compreender’: arte, livro didático e história da nação”, publicado em SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

⁶ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1993.

ses. Um dos autores de destaque era Victor Duruy, historiador que chegou ao posto de ministro da França. No final do século XIX, em meio às reformas educacionais conduzidas pelo regime republicano, outro francês, Charles Seignobos, era o autor preferido. Nestes dois manuais, o conceito de civilização era recorrente: o imperialismo europeu conquistava os territórios africanos e asiáticos, tornando necessário enfatizar-se a missão de levar a “civilização” aos povos “bárbaros” e “selvagens”⁷.

Já a situação dos livros didáticos de história do Brasil era mais complexa e polêmica. O *Compêndio de história do Brasil*, de 1843, elaborado pelo general José Inácio de Abreu e Lima, foi um dos pioneiros⁸. Esse autor havia participado das guerras da independência na América do Sul com Simon Bolívar e era conhecido por ter pensamentos considerados polêmicos, como o de separar a Igreja do Estado e defender o casamento civil. Apesar disso, e também das suas divergências com o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, o livro didático do general Abreu e Lima foi usado durante anos no Imperial Colégio Pedro II e em diversas instituições do país⁹.

Nos anos 1850 a história do Brasil se tornou disciplina independente da história universal, o que exigiu a produção de livros escolares específicos utilizados também pelos professores dos liceus e dos cursos preparatórios para o ensino superior¹⁰.

Nesta época, quem elaborava os programas e livros didáticos eram os letrados do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

⁷ Cf. SAID, Edward. *Orientalismo – O Oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁸ Cf. MATTOS, Selma Rinaldi. *Para formar os brasileiros: O Compêndio de História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil*. São Paulo, Tese (Doutorado), FFLCH/USP, 2007.

⁹ MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de História na segunda metade do século XIX*. 2007, Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007, p. 60.

¹⁰ Cf. GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

(IHGB), muitos dos quais professores do Colégio Pedro II, cujo sistema de ensino era modelo para todas as escolas secundárias do Império¹¹.

Um desses professores era o romancista Joaquim Manuel de Macedo, que transformou suas aulas no livro didático *Lições de história do Brasil*. Publicado em 1861, seu livro, seguindo os passos do mestre Varnhagen, contava uma história essencialmente política protagonizada pela elite administrativa e militar e adotava uma abordagem cronológica que incentivava a memorização dos fatos históricos. Além disso, Macedo pregava a necessidade da continuidade e do combate à ruptura entre passado (Colônia) e presente (Império), principalmente da não-ruptura Portugal e Brasil no momento da independência brasileira e na legitimidade do trono bragançino na direção do novo país. Seu livro didático era um elogio ao projeto colonial português. Destacava, em suas páginas, que o Brasil havia sido uma obra monumental conduzida pela Coroa portuguesa. Cada lição terminava com um quadro sinótico e as “perguntas”¹². O seu livro escolar foi um sucesso, sendo reeditado até 1925 e assim marcando a vida da cultura escolar de muitas gerações.

Nas primeiras décadas da era republicana a produção historiográfica ainda estava estreitamente vinculada ao IHGB onde, desde a sua fundação, desenvolvia-se o projeto de escrita de uma história nacional¹³. A princípio, os estudos produzidos na esfera do

¹¹ Para uma análise sobre a história do IHGB, cf. SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Guardiões da nossa história oficial*. São Paulo: Idesp, 1989; GUIMARÃES, Lúcia Maria P. Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, ano 156, n. 388, jul/set. 1995.

¹² Para saber sobre a vida e a produção didática do autor d' *A Moreninha*, cf. MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições: A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.

¹³ Cf. HRUBY, Hugo. *Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo da grande obra: A História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1912)*. 2007. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, PUC-RS, Porto Alegre, 2007.

Instituto eram profundamente marcados pela exaltação da monarquia e da colonização portuguesa no Brasil, vista como a responsável pela construção das bases da nação¹⁴. E a obra de Varnhagen e os livros didáticos de Macedo eram exemplares nesta linha de interpretação histórica e política. Quebrar os “quadros de ferro”, forjados por estes autores, era o desafio que movia o professor do Colégio Pedro II e autor de *Capítulos de História Colonial*, João Capistrano de Abreu¹⁵.

Com o alvorecer da República, as preocupações dirigiram-se para a valorização do novo regime, o prestígio e o elogio da colonização portuguesa sofreram alguns reveses, mas as diretrizes metodológicas básicas do IHGB se preservaram até, pelo menos, o começo dos anos 1930 do século passado. Enfim, continuou-se a confeccionar uma narrativa histórica centrada nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios gigantescos da era dos descobrimentos, da colonização e da ocupação do território brasileiro e, especialmente, na valorização da idéia de unidade nacional¹⁶.

Nesse momento, a produção dos livros didáticos de História também esteve fortemente atrelada ao IHGB, uma vez que, como já foi observado, muitos historiadores a ele vinculados escreviam os livros mais conhecidos e adotados nos ensino primário e secundário. Estes vínculos garantiram a permanência das formas de interpretação então predominantes da História do Brasil, que passavam do Instituto às salas de aula das escolas por meio da mediação dos livros escolares, reforçando-as e difundindo-as.

Professor do Colégio Pedro II e membro do Instituto, autor de

¹⁴ Cf. GUIMARÃES, Manoel Luís S. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 01, 1988.

¹⁵ Cf. AMED, Fernando. *As Cartas de Capistrano de Abreu: Sociabilidade e vida literária na belle époque carioca*. São Paulo: Alameda, 2006, 174-76.

¹⁶ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 93.

trabalhos sobre folclore, história, crítica literária, filologia e gramática da língua portuguesa, João Ribeiro tornou-se respeitado entre os seus contemporâneos e gerações posteriores como filólogo e historiador. Segundo Patrícia S. Hansen,

Seu livro *História do Brasil* expressa de maneira bastante eloqüente de que modo algumas das experiências vividas por sua geração implicavam em uma revisão da história do Brasil, fundamentada sobre pressupostos que estavam se tornando hegemônicos na produção historiográfica, para que o ensino da disciplina cumprisse seu papel em um momento considerado decisivo para o destino do país.¹⁷

A sua *História do Brasil (Curso Superior)*, lançada em 1900, inovou na organização dos conteúdos, ao apresentar, além da história nacional, novas unidades temáticas, como as que denominou de histórica comum e de história local. Nesse modelo de história, inspirado em von Martius, o autor procurou demonstrar que o Brasil derivou do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros, todos personagens principais da sua obra didática. Embora crítico da obra colonial, dedicou grande parte do livro didático para os seus temas: descobrimento, colonização, administração, invasões, ocupação, revoltas entre outros.

Seu livro didático teve várias reedições, chegando a ser adotado ainda em 1964 em escolas públicas de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Outro autor contemporâneo de João Ribeiro foi o professor e historiador José Francisco da Rocha Pombo. Em sua *História do Brasil (Curso superior)*, na seleção temática, na cronologia e na periodização – tributário também do modelo de von Martius – o autor privilegiou, quanto ao passado colonial, os eventos ligados à conformação territorial e nacional, destacando a organização

¹⁷ HANSEN, Patrícia S. “João Ribeiro e o Ensino da História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998, p. 45.

administrativa, as lutas contra os estrangeiros e os confrontos com a metrópole até a Independência em 1822. Rocha Pombo era um apaixonado pelo tema das bandeiras. Nas páginas de seu livro, havia uma exaltação declarada aos feitos dos bandeirantes paulistas.

A estrutura do livro de Rocha Pombo não diferiu daquela que se tornou a norma para os livros didáticos brasileiros durante o século passado. De acordo com Thais Nivia Fonseca e Lima,

Ele começa situando o mundo no século XV, a posição dos países ibéricos e especialmente de Portugal no quadro europeu, para enfim chegar à descoberta do Brasil em 1500. Trata das expedições de reconhecimento da terra, fala dos índios, primeiros habitantes, para então adentrar pela política de colonização empreendida por Portugal, com a criação das capitanias hereditárias, seguida da organização do governo geral. Em destaque, aparecem as lutas contra franceses e holandeses, as expedições bandeirantes, as rebeliões do século XVIII nas Minas e o processo de independência, todos eles eventos ligados à formação nacional.¹⁸

Assim como o livro didático de João Ribeiro, a sua *História do Brasil (Curso superior)* teve muitas reedições, inclusive uma revista e atualizada pelo historiador Helio Vianna, sendo utilizada nas escolas brasileiras até os anos 1960.

Rocha Pombo faleceu em 1933, sem conseguir tomar posse na Academia Brasileira de Letras. Até essa época da nossa história da educação, o movimento de imposição de um sentido nacionalista à História do Brasil contava com a militância de muitos autores de livros escolares. Além do próprio Rocha Pombo, faziam parte desse grupo Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima¹⁹.

¹⁸ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. ““Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação”. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*, p. 96.

¹⁹ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização & Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

Todavia, foi a partir de 1930 que, com a centralização da política educacional, tornaram-se mais explícitas as orientações nacionalistas, tanto para os programas curriculares quanto para os livros didáticos de história do Brasil.

Duas reformas educacionais sucessivas durante a era Vargas – a Francisco Campos, em 1931, e a Gustavo Capanema, em 1942 – prescreveram com maior precisão as diretrizes do ensino de História do Brasil, por meio da implantação dos programas elaborados pelo recém-criado Ministério da Educação. A primeira reforma preocupava-se com a educação política do adolescente e a segunda ampliava essa educação para a formação de uma consciência patriótica²⁰. Neste contexto, segundo Thais Nívia de Lima e Fonseca,

Livros didáticos e comemoração cívica atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como “versões autorizadas” da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum.²¹

Era dentro desta perspectiva nacionalista que os livros didáticos produzidos e utilizados nas escolas brasileiras nos anos 1930 e 1940 montavam sua estrutura e abordagem. Esta linha de pensamento impunha, no discurso didático, uma valorização da atuação dos brasileiros em seu passado histórico, principalmente a

²⁰ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 52-53. Cf. REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã (A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945)*. Niterói, RJ, Dissertação (Mestrado), IFCS/UFF, 1992.

²¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*, p. 73.

partir do momento em que se verificaria o nascimento do sentimento nacional²². A colonização portuguesa, por exemplo, sofria críticas, porque era a responsável pelo retardamento do desenvolvimento da nação, graças, sobretudo, aos erros administrativos cometidos pela metrópole. Esta situação teria intensificado o clima de animosidade que, alimentado ao longo de aproximadamente dois séculos, levaria ao rompimento definitivo entre Brasil e Portugal.

Quando havia elogios aos colonizadores nestes textos, eles eram direcionados aos jesuítas, responsáveis pelo trabalho “louvável” da catequese. O professor Joaquim Silva, autor de um dos livros didáticos mais adotados desse período, dedicou especial atenção aos missionários religiosos da ordem inaciana.

Para ele, a atuação dos jesuítas ganhou relevância na medida em que teria sido a grande responsável pela consolidação do catolicismo no Brasil, um dos principais elementos conformadores da unidade nacional, pela via religiosa. Para atender a este fim, um bom começo teria sido essencial – o promissor momento da celebração da primeira missa em terras brasileiras, em 1500. Ali, a comunhão de portugueses e nativos era o anúncio do futuro da nação ainda não existente, unida pela fé e pela mistura das raças. Impossível aqui não estabelecer uma conexão desta leitura com as alianças políticas varguistas com a Igreja católica²³.

Joaquim Silva, conhecido professor dos Colégios Andrews e São Luiz, concentrou especial atenção no período das guerras contra os estrangeiros, sobretudo contra os holandeses, para reforçar seus objetivos de construção de uma consciência patriótica. É neste evento que, fazendo coro com a tradição historiográfica e didática, ele situou o nascimento do sentimento nacional.

Para Jaime Pinsky, este modelo de discurso de nacionalidade

²² Cf. ABUD, Kátia M. “A formação da alma e do caráter nacional: O ensino de História na Era Vargas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 103-14.

²³ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização & Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*.

teve seu mentor em Francisco Adolfo de Varnhagen, na sua *História geral do Brasil* (1855/57). Varnhagen constituiu a nação

[...] quando narra a chamada “invasão holandesa” ao Brasil, no final do século XVI até 1654. A idéia de que o Brasil (que não era independente) fora invadido pelos holandeses que aqui se estabeleceram à revelia dos proprietários de engenhos de açúcar está na base de uma historinha contada até hoje aos jovens, em manuais didáticos. Ai temos os personagens secundários da novela: os índios maus (ajudando os holandeses) e os índios bons e patriotas (ajudando os portugueses); temos também a figura cujo nome é até sinônimo de “traidor” no Brasil, Calabar, que teria de amigo “nosso” se tornado amigo “deles”; e temos, finalmente, o “sentimento nativista”, um nacionalismo *avant la lettre*, fruto do encontro de negros, índios e brancos, todos envolvidos pelo sentimento comum de identidade nacional.²⁴

Os livros didáticos de Joaquim Silva ultrapassaram épocas, sendo amplamente utilizados durante o regime militar instaurado no Brasil pós-1964. Alguns de seus livros chegaram a atingir a marca de 100 edições durante os anos 1960.

A propaganda nacionalista, em especial no período do Estado Novo (1937-1945), espalhou-se por meio de diversos mecanismos, e o ensino de História, mediado pelos livros didáticos, foi um dos mais poderosos. Tanto que deixou raízes profundas no sistema educacional brasileiro, não tendo sido alterado substancialmente até os anos 1980²⁵.

Desde 1945 até o seu falecimento, o professor Antonio José Borges Hermida dedicou a sua vida à produção de livros didáticos de História para o primeiro e segundo graus.

O seu livro didático de História do Brasil seguiu na mesma

²⁴ PINSKY, Jaime. “Nação e Ensino de História no Brasil”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 14.

²⁵ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*, p. 72-73.

linha nacionalista de interpretação histórica de Joaquim Silva. Nele, o autor deu especial relevo para os eventos dos descobrimentos portugueses do século XV; a mistura das raças (índios, portugueses e negros); os jesuítas representados como os “amigos dos índios”; a epopéia dos bandeirantes adentrando o interior do país; os ciclos econômicos (pau-brasil, cana-de-açúcar e ouro); as invasões holandesas; a Inconfidência Mineira e a exaltação da figura do mártir Tiradentes. Os livros didáticos deste autor são conhecidos pelas ilustrações do escritor e desenhista Belmonte, pseudônimo de Benedito Bastos Barreto.

Para atender ao aumento da demanda de alunos matriculados a partir das reformas educacionais da era Vargas, os livros didáticos passaram a valorizar cada vez mais o uso de ilustrações, mapas e atividades com documentos. Os textos foram elaborados, pouco a pouco, para o aluno e não somente para o professor, cuja formação já vinha sendo realizada na universidade desde os anos 1930. Os livros de Joaquim Silva e Borges Hermida são ilustrativos desta nova mentalidade que tomava conta das páginas dos livros didáticos no país.

As editoras de livros didáticos concentravam-se nesse momento em São Paulo e não mais apenas no Rio de Janeiro. Com o passar dos anos, elas passaram a convidar professores universitários para escrever os novos livros didáticos. Os enfoques variavam entre o político e o econômico. Neste último exemplo, a narrativa histórica era dividida em ciclos, que iam do pau-brasil ao ciclo do café e à industrialização²⁶.

Depois da reforma educacional de 1961, os conteúdos tornaram-se menos rígidos. Uma certa influência dos chamados “métodos ativos”, que combatiam o excesso de memorização de nomes e datas, criou algumas inovações, como a coleção organizada pelo historiador paulista Sérgio Buarque de Holanda, abarcando história do Brasil e história geral. Num trabalho com uma equipe de

²⁶ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria F. “O livro didático não é mais o mesmo”. *Nossa História*. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, dez. 2003, pp. 52-54.

professores universitários²⁷, o autor desvinculou-se dos esquemas de memorização, passando a destacar a história da cultura e a documentação iconográfica, principalmente sobre o Brasil. A coleção de Sérgio Buarque inovou ao trazer um conteúdo por série, de acordo com propostas oficiais, além de sugerir o uso didático de documentos de época, como trechos da *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Em termos de conteúdo, o livro didático de Sérgio Buarque continuou a seguir o roteiro trilhado pelos demais autores da tradição didática. O enredo traçado era o mesmo em relação ao Brasil colonial – descobrimento, administração, invasão holandesa, ciclos econômicos, revoltas coloniais e independência.

Durante a ditadura militar (1964-1985), com o crescimento do mercado editorial e a ampliação do número de alunos, sobretudo após a reforma educacional de 1971, ocorreu um aumento significativo da produção didática no Brasil²⁸. Novas formas de expressão veiculadas pelos modernos meios de comunicação, em especial a televisão, influenciaram de maneira emblemática na apresentação e linguagens dos livros, colocando em xeque os métodos tradicionais.

Também sofreu mudanças a relação entre o livro didático e o professor. Se antigamente o professor possuía maior autonomia em relação ao uso do livro, pois se pressupunha que a formação docente deveria habilitá-lo integralmente, na nova realidade edu-

²⁷ Co-autores: Carla de Queiroz (Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Sylvania Barboza Ferraz (Professora da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Virgílio Noya Pinto (Professor da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), assessoria didática complementar de Laima Mesgravis (Professora de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e do Colégio Professor Gualter da Silva).

²⁸ Cf. ALMEIDA NETO, Antonio S. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 1996.

cacional os professores, principalmente aqueles que tiveram sua formação nos cursos rápidos denominados de Licenciaturas Curtas, passaram a depender com freqüência dos livros para preparar e ministrar suas aulas²⁹.

Numa tentativa de despertar o interesse dos jovens leitores, acostumados com o mundo das imagens e dos sons, os livros didáticos passaram a apresentar ilustrações em grande quantidade, jogos de memorização, além de adotarem cada vez mais os exercícios de múltipla escolha.

No contexto das transformações ocasionadas pela crise do regime militar, o ensino de História encontrou-se diante do dilema de permanecer a difundir a chamada “história oficial” ou de renovar seus objetivos e suas abordagens, seguindo a direção dos ventos que partiam do processo de redemocratização do país entre 1980 e 1989³⁰.

Diversas foram as propostas de mudanças programáticas e metodológicas, algumas delas ajudando, de maneira efetiva, no abalo das estruturas do tradicionalismo arraigado no ensino da disciplina³¹.

Na busca de uma atitude mais crítica, muitos autores construíram livros didáticos que não apenas tentavam abandonar a formatação convencional, como também faziam uso de linguagens até então pouco convencionais. Segundo Thais Nivia de Lima e Fonseca,

Textos leves e impregnados do léxico coloquial e o uso de charges como ilustrações foram alguns dos recursos mais utilizados em muitos dos novos livros de História. Cartunistas conhecidos por seu

²⁹ Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. “O saber em discurso, projetos e leis: A história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar”. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, SP, vol. 04, n. 02, jun. 2003, pp. 17-34.

³⁰ Cf. NADAI, Elza. “O ensino de História: trajetória e perspectivas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, pp. 143-62.

³¹ Cf. FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

trabalho na imprensa foram, não raro, ilustradores desses livros, dando um viés debochado às abordagens pretendidas. Nesse caso, o risco de banalização da história foi considerável, e alguns livros acabaram por transformar o processo histórico numa revista, às vezes, de gosto duvidoso.³²

Devemos ressaltar que diante das chuvas de críticas à produção didática desse período, inclusive do seu comprometimento ideológico, uma nova leva de autores e editores partiram à procura de saídas para manter uma certa qualidade. O aumento dos cursos de pós-graduação, na década de 1970, permitiu uma renovação significativa do conhecimento histórico, trazendo novos problemas, abordagens e objetos.

Os autores profissionalizaram-se cada vez mais, atraídos pelo desafio a frente e, também, pelos rendimentos decorrentes da venda maciça de livros. De acordo com Kazumi Munakata, as lutas pelo retorno da disciplina História e Geografia, e o fim das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), promoveram mudanças importantes. Como muitos dos autores e alguns editores tiveram formação marxista e haviam participado das lutas pela democratização do país, cresceu a tendência a ensinar história a partir de conceitos como modo de produção e classes sociais³³. É neste cenário que entraram em cena as coleções *História & Vida*, do professor universitário e jornalista Nelson Piletti, em parceria com o seu irmão Claudino Piletti, e *Brasil Vivo*, do historiador Chico Alencar, em co-autoria com o cientista social Marcus Venício Ribeiro e o cartunista Claudius Ceccon.

³² FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “‘Ver para compreender’: arte, livro didático e a história da nação”. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*, p. 107.

³³ Cf. MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto/EDUSF, 1998, p. 172-80.

O livro didático dos irmãos Piletti, para a 5ª série do primeiro grau, foi escrito em linguagem simples sem, no entanto, ser banal, bem apropriado para o público ao qual se destinava. Ele é um exemplo do desenvolvimento dos últimos vinte anos da produção didática no Brasil, principalmente pela boa qualidade material, que pode ser visualizada nas ilustrações, resultado de uma criteriosa pesquisa iconográfica e de um cuidadoso tratamento gráfico³⁴. Para Thais Nivia Lima e Fonseca,

Além da reprodução de conhecidas obras de arte da pintura brasileira, aparecem muitas gravuras européias, desenhos dos viajantes europeus que estiveram no Brasil desde o século XV, fotografias de situações do presente, desenhos feitos pelos ilustradores da editora, além de uma razoável coleção de mapas históricos.³⁵

O seu livro didático seguiu a cronologia tradicional da História do Brasil, do descobrimento à independência, e procurou criar problematizações como maneira de provocar a reflexão do aluno. Quanto ao tratamento dado à colonização, o autor afirmou que a chegada e a presença dos portugueses no Brasil significou a sua integração ao sistema de comércio internacional do alvorecer dos tempos modernos, visando exclusivamente a aquisição de lucros para a metrópole. E foi com base nesta interpretação econômica que os autores de *História & Vida* construíram uma imagem negativa dos portugueses e de sua obra colonizadora, até o acirramento dos conflitos com os brasileiros. Um traço marcante e mercadológico deste livro didático era a indicação, ao final de cada capítulo, de paradidáticos da *Coleção Cotidiano da História*, também da

³⁴ Para uma pesquisa detalhada sobre a *Coleção História & Vida*, cf. SILVA FILHO, João Bernardo. Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros nos livros didáticos de História. Belo Horizonte, MG, Dissertação (Mestrado), FaE/UFMG, 2005.

³⁵ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “‘Ver para compreender’: arte, livro didático e a história da nação”. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*, p. 111.

Editora Ática, como sugestão de leitura para professores e alunos.

Em diversos momentos, o texto didático tratou do passado à luz do presente dos Piletti. Um exemplo ilustrativo desta atitude foi o fato deles criticarem a destruição das matas do litoral devido à exploração do pau-brasil, explicada pela falta de respeito dos colonizadores em relação às florestas do Brasil, como se fosse possível exigir dos europeus do século XVI uma consciência ecológica nos moldes dos nossos dias³⁶. Forjava assim a figura do índio ecologista em oposição ao português desmatador.

No caso do processo de formação do sentimento nacional, a guerra contra os holandeses não teve a abordagem amparada no discurso da união das três raças na luta contra o invasor como aparecia, por exemplo, em Joaquim Silva. No seu livro didático, a interpretação concentrou-se nos interesses econômicos em jogo, envolvendo holandeses, comerciantes portugueses e senhores de engenho, estando, dessa forma, mais próximo da historiografia mais recente sobre o assunto.

Os capítulos seguintes do livro foram dedicados ao processo de ocupação e de expansão do território pelos portugueses, esquema que não fugiu ao roteiro já conhecido desde Capistrano de Abreu e João Ribeiro.

O professor e historiador carioca Chico Alencar, autor de *Brasil Vivo*, fazendo uso de títulos de capítulos como “O mundo da terra de todos”, “Pai durão, mulher medrosa, filhos assustados!”, “Pau, pano e pão”, “Está nascendo um país” entre outros, procurou atrair o seu leitor-aluno para uma história tida como mais dinâmica e interessante. Todavia, a proposta inovadora apresentou suas limitações, uma vez que o autor seguiu o enredo cronológico e temático já estabelecidos desde o final do século XIX.

Destinado para os alunos da 5ª série do então primeiro grau e publicado no final dos anos 1980, o livro didático de Chico Alencar teve a preocupação de incentivar a reflexão crítica, trabalhando numa perspectiva de desmontagem de “verdades” históricas con-

³⁶ Idem, p. 112.

solidadas no imaginário nacional. De acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca, a linguagem, por vezes exacerbada, levou o seu texto didático, em alguns momentos, à beira da banalização, como se ironia e sátira fossem o mesmo que reflexão crítica³⁷.

O seu livro didático começou tratando dos primeiros habitantes do Brasil, os índios, apresentados como os verdadeiros heróis de uma saga de violência e destruição, do qual foram as vítimas principais. Mesmo tecendo críticas à narrativa histórica épica e heróica, o autor fez uso destas mesmas noções na construção de uma imagem paradisíaca e romântica das sociedades indígenas brasileiras.

Em contrapartida, carregou nas pinceladas ao tratar o colonizador português, ridicularizando-o por seus costumes, por sua violência e condenando-o por sua capacidade de destruição. O português era traduzido como uma besta. Neste aspecto, Chico Alencar não fugiu à regra dos textos bem mais antigos, dos republicanos do começo do século XX, conforme observado.

Apesar da proposta inovadora, *Brasil Vivo* não abriu mão da cronologia tradicional, evidenciando a forte presença da obra de Capistrano de Abreu sobre a historiografia brasileira e sobre a produção didática de História. Descobrimento, ocupação e expansão foram os eixos privilegiados pela nova história do Brasil criada por Chico Alencar.

Em nenhum momento, por exemplo, o autor abordou a questão de um sentimento nacional nascente em meados do século XVII, resultante das invasões holandesas. Por outro lado, a atuação da administração colonial portuguesa foi apontada como responsável maior pelo acirramento dos sentimentos antilusitanos e despertar dos movimentos contra a metrópole, com a mesma ironia e espírito satírico das primeiras páginas do livro didático. O poder destrutivo dos colonizadores era traduzido em seu texto, por exemplo, na destruição dos índios, na forma como Palmares foi dizimada e no desfecho trágico de Tiradentes.

³⁷ Idem, p. 108.

Os livros didáticos dos irmãos Piletti e de Chico Alencar, editados e amplamente usados nas escolas brasileiras entre 1980 e 2000, foram obras emblemáticas concebidas no bojo das propostas marcadas pela crítica a “história oficial” elitizada.

Com base nas interpretações da história e do passado colonial forjadas por esses autores, podemos analisar agora as representações dos negros fabricadas no discurso dos livros didáticos de História do Brasil.

Exóticos, infantis e submissos: as imagens dos negros no discurso didático

As proposições apresentadas por von Martius e Varnhagen sobre o elemento negro e a escravidão constituíram uma ordem discursiva para a escrita da sua história em livros e livros didáticos, a partir da segunda metade do século XIX. Temáticas como as justificativas para a escravidão africana, o tráfico negreiro, o cotidiano do cativo, as resistências, os hábitos e costumes, as particularidades da escravidão brasileira e as influências deste elemento na formação da nacionalidade têm sido privilegiadas pelos autores na composição das imagens do negro, por exemplo, em seus livros didáticos. E, neste aspecto também, os autores, dentro de suas particularidades e contextos, não fugiram ao roteiro elaborado por esses intérpretes do Brasil do século XIX.

As fontes utilizadas pelos autores para forjar suas representações dos negros geralmente eram os relatos dos cronistas do período colonial, em especial, *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, de João Andreoni Antonil, amplamente citado pelos livros didáticos. As obras de Francisco Adolfo Varnhagen, Manoel de Oliveira Lima, João Capistrano de Abreu, Pedro Calmon, João Pandiá Calógeras, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e Florestan Fernandes também apareceram como referências para construção das suas narrativas didáticas³⁸.

³⁸ A discussão sobre as imagens do negro nos livros didáticos de História produzidos no Brasil principalmente na segunda metade do século passado nos

Os poemas de Castro Alves denunciando as dores do cativo, por exemplo, apareceram como importante lugar de inspiração e referência nos livros de João Ribeiro e Borges Hermida.

Nos livros didáticos dos Piletti e Chico Alencar, pode-se identificar a influência de *As veias abertas da América Latina*, do intelectual uruguaio Eduardo Galeano, e de *A História da Riqueza do Homem*, do jornalista Léo Huberman, obras de forte teor marxista que denunciam as explorações vivenciadas pelos povos da América Latina.

A partir dos anos 1980, percebemos a presença de livros paradidáticos como relevantes auxiliares nas construções discursivas sobre o negro. Além disso, houve o recurso às obras de militantes negros como Clóvis Moura e Joel Rufino dos Santos. Cabe destacar que os autores desse período adotaram os modelos de imagens do negro com base nos livros didáticos de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Rocha Pombo e Jonathas Serrano.

remete à análise das principais interpretações e debates historiográficos desenvolvidos sobre a escravidão no mesmo período. Estas interpretações historiográficas, de uma forma ou de outra, têm influenciado a leitura dos autores de livros didáticos da área de História no que concerne a esta temática. De maneira geral, de acordo com Ana Lúcia Moreira, os livros didáticos de História do Brasil têm sofrido influência da historiografia fundamentada em dois extremos: “por um lado, segundo os estudos de Gilberto Freyre, a visão de uma escravidão revestida de um caráter paternalista, indicando uma escravidão menos violenta do que em outros países da América, e por outro lado, com os estudos da Escola de Sociologia e Política (de São Paulo), a desmistificação da escravidão amena com a teoria do ‘escravo coisa’, destituído de vontade, onde a humanidade era recuperada apenas através da rebeldia extrema”. MOREIRA, Ana Lúcia *et al.* “Reflexões sobre a presença do negro na História brasileira: uma proposta alternativa para a prática pedagógica”. In: *Anais do II Seminário Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP/ANPUH, 1996, p. 476.

Estas duas matrizes interpretativas, a dos estudos de Gilberto Freyre e os da “Escola Sociológica de São Paulo” – representada por Florestan Fernandes e seus pesquisadores, inserem-se no debate sobre o caráter “brando” ou “cruel” da escravidão no Brasil.

As iconografias de Jean-Baptiste Debret e Johann M. Rugendas, fotografias, desenhos e charges também foram usadas de maneira expressiva a partir dos anos 1930, ajudando a reforçar imagens estereotipadas e preconceituosas sobre os escravos africanos em *condição de submissão*³⁹.

Ao analisarmos as imagens dos negros construídas pelos livros didáticos de História do Brasil, evidenciamos que este foi representado a partir de cinco eixos-temáticos: origens e classificação; a captura e o tráfico negreiro; o cotidiano do cativo; as formas de resistência; e as contribuições para a formação da nacionalidade.

De acordo com cada autor, uns tópicos ganhavam destaque em relação aos outros. Alguns chegaram a ser suprimidos. Por exemplo, no seu livro didático de instrução primária, Macedo deixou um grande silêncio sobre a presença do negro na história do Brasil, fazendo apenas uma referência breve à tomada do quilombo de Palmares pelas tropas coloniais. Embora para o autor a escravidão africana fosse uma grande infelicidade nacional, o assunto era extremamente ruinoso. Ela comprometia a Coroa e a nação no concerto das civilizações, mas isso só era afirmado por ele em discurso no IHGB, na literatura e nas opiniões jornalísticas⁴⁰.

As origens dos negros vindos para o Brasil foram destacadas por João Ribeiro, Joaquim Silva e Sérgio Buarque. Todos destacaram a presença maciça de africanos oriundos dos grupos *banto* e *sudanês* como mão-de-obra escrava na colônia.

Em relação à captura e o tráfico negreiro, João Ribeiro, Borges Hermida, os irmãos Piletti e Chico Alencar apresentaram uma des-

³⁹ Para uma análise da iconografia sobre as representações do negro nos livros didáticos de História, cf. OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações. 2000. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000, p. 104-116.

⁴⁰ A temática da escravidão, tão indigesta, ganhou espaço na escrita de Macedo com maior relevância no livro *As vítimas-algozes – quadros da escravidão*, publicado em 1869. Nesta obra, o autor deu vazão ao seu posicionamento contrário à escravidão. Contudo, apresentou tese emancipacionista com cautela, tendo em vista a possibilidade de criar atritos e confrontos.

crição dramática, ressaltando o fato de os negros serem caçados como *animais selvagens* e trazidos em péssimas condições nos “tumbeiros” (navios negreiros). João Ribeiro e Chico Alencar foram os mais incisivos na crítica moral à prática do tráfico de escravos. Para o primeiro, a travessia era o purgatório dos negros. Rocha Pombo, diferentemente dos outros autores analisados, fez menção aos horrores do tráfico interno vivido pelos negros no momento da chegada na colônia.

Quanto às representações do continente africano, os autores analisados, quando não fizeram referência, criaram uma representação negativa: *terra selvagem, povoada de bárbaros e escura* (não-civilizada)⁴¹. Apenas Chico Alencar trouxe uma visão iluminada do passado da África, ressaltando a riqueza e as complexidades das culturas e povos que habitavam o continente⁴².

A partir da história da criação do mundo feita pelos *orixás*, o autor de *Brasil Vivo* iniciou sua narrativa sobre as crenças e organização social das comunidades africanas, em especial dos povos que falavam a língua *yourubá*. Narrar uma história da criação a partir da óptica africana era uma forma de Chico Alencar demons-

⁴¹ Para Celia Marinho de Azevedo, o tema do passado glorioso da África era desconhecido dos abolicionistas brasileiros, cujo discurso tem influenciado na escrita da história sobre a presença do negro no Brasil: “Se a África porventura viesse à mente, era sempre em termos de miséria, ignorância e feiúra. A África era irremediavelmente a terra das trevas.

O problema a que os abolicionistas brasileiros constantemente se referiam era que a África havia exportado seus vícios para o Brasil, juntamente com milhares de escravos. (...)

A ‘africanização’ do Brasil era, portanto uma herança que ‘a mãe-pátria’, Portugal, havia impresso como ‘uma nódoa’ em todos os aspectos possíveis da sociedade brasileira, incluindo-se aqui a língua, as maneiras sociais, a educação. A africanização era, portanto o conjunto dos vícios africanos que circulavam, juntamente com os escravos, no Brasil”. AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Abolicionismo: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XIX)*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 136-37.

⁴² OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, 2003, 421-61.

trar sua opção por fazer uma narrativa do ponto de vista do *vencido*, do *oprimido*, do *submisso*. Surgia das suas páginas uma África com representações gloriosas e iluminadas, repleta de mitologias e lendas complexas. Um mundo povoado de histórias fantásticas silenciadas pelo discurso colonizador.

Ao tratar do cotidiano do cativo, João Ribeiro, Joaquim Silva e Borges Hermida forjaram uma imagem amena e não violenta da escravidão conduzida pelos portugueses no Brasil. João Ribeiro, por exemplo, afirmou que a escravidão foi a reabilitação do negro, pois o havia tirado da *barbárie* em que estava enterrado na África. Nesta direção, a escravidão seria *uma submissão pedagógica* para uma raça tida como *infantilizada*, necessitada da tutela civilizadora do europeu⁴³.

Apesar de não querer fazer uma apologia da escravidão, João Ribeiro observou que ela teria socorrido o negro em relação ao seu futuro, resgatando-o da África *selvagem* e *doente*, aproximando-o da civilização e dando-lhe uma pátria e, finalmente, a própria liberdade pela outorga civilizadora do elemento branco dominador.

Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais lograriam gozar, ou sequer entrever no seio bárbaro da África.⁴⁴

Neste aspecto, João Ribeiro retomou a imagem do senhor de escravo “humanitário”, do Brasil como “paraíso racial” e da África como “viciosa”, terra da barbárie, presente no discurso dos abolicionistas brasileiros da segunda metade do século XIX⁴⁵.

⁴³ Em relação às teorias de inferiorização do negro pelo discurso científico, cf. GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁴⁴ RIBEIRO, João Ribeiro. *História do Brasil (Curso Superior)*. 17 ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960, p. 210.

⁴⁵ Cf. AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Abolicionismo: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XX)*, especialmente capítulos II, III e IV.

Já os irmãos Piletti e Chico Alencar enfatizaram o caráter violento e cruel do regime de servidão imposto aos escravos negros no Brasil. Ambos, inspirados pelas teses de Florestan Fernandes e de seus pesquisadores⁴⁶, criticaram o discurso do cati-

⁴⁶ Florestan Fernandes e Gilberto Freyre apresentaram divergências quanto à natureza do impacto da escravidão no Brasil. Ao contrário de Gilberto Freyre, para quem a escravidão tinha exercido uma influência positiva sobre o desenvolvimento social e cultural brasileiro, Florestan Fernandes e seus pesquisadores enxergaram a escravidão como profundamente destrutiva e nociva, tanto por suas vítimas imediatas quanto pelo futuro da sociedade brasileira como um todo. Longe de ter qualquer efeito potencialmente democratizante, a escravidão foi um sistema inerentemente autoritário que implantou o preconceito e um forte senso de superioridade racial nos corações e espíritos dos brancos brasileiros.

Além disso, Florestan Fernandes culpou a escravidão por negar às suas vítimas os básicos direitos e liberdades humanas e por mantê-las como trabalhadores analfabetos e não especializados. Para o autor, no livro *A integração do negro na sociedade de classes* [3ª ed. (São Paulo, Ática, 1978 – 2 volumes)], a desintegração do regime escravista e senhorial deu-se no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistências e garantias que os protegessem durante o processo de transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram desobrigados da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem incumbências especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto encontrou-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, ainda que não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Em linhas gerais, para Florestan Fernandes a escravidão mutilou os negros como povo e os privou completamente da capacidade de competir com os brancos na disputa do século XX por empregos, educação e sustento. De acordo com o autor, na análise de George Andrews, em decorrência disso, longe de lhes oferecer o direito aos frutos da sua participação como membros de uma “democracia racial”, “após a emancipação o legado da escravidão continuaria a marginalizar e excluir os afro-brasileiros através dos fatores duais de sua própria incapacidade e da hostilidade e do preconceito dos brancos”. ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: EDUSC, 1998. p. 30.

Ao analisar o estado contemporâneo das relações raciais no Brasil, Florestan Fernandes defendeu a tese da herança da escravidão como causa principal

veio ameno e das relações harmoniosas entre senhor e escravo. Para Chico Alencar, a travessia do Atlântico era a transformação do negro de ser humano para *coisa, mercadoria* – num *ser submisso*. O caminho trilhado em séculos de exploração e morte, numa referência aos *orixás* feita por Chico Alencar, não era regido por *Exu*, mas pelo deus dos comerciantes brancos, o dinheiro. E *Orumilá*, o mensageiro da paz, não tinha parte naquilo.

De acordo com estes dois autores, as formas de resistência dos escravos ao cativo violento eram o banzo, o suicídio e as fugas. Contudo, eram tentativas quase sempre retratadas como frustradas. Além disso, a resistência estava permeada pelo binômio geral da ação e reação. Na leitura de Silvia Lara, seja no discurso historiográfico, seja no discurso didático,

As faltas, crimes e rebeldias escravas aparecem contrapostas aos castigos, punições ou ações repressivas e/ou vice-versa, sendo freqüente encontrarmos na bibliografia a afirmação de que a resposta escrava a uma dominação essencialmente violenta era, também e necessariamente, violenta.⁴⁷

Entretanto, a principal forma de resistência destacada pelo discurso didático foi a história do quilombo de Palmares. A história deste quilombo na serra da Barriga foi eleita pelos autores como o grande exemplo de revolta escrava contra a escravidão no Brasil

da incapacidade dos negros de competir com os brancos em pé de igualdade na sociedade competitiva de classes. Para ele, os negros não se integraram à sociedade brasileira pós-Abolição, não por causa da discriminação, e sim devido ao analfabetismo, à desnutrição, à criminalidade, à incapacidade de atuar como trabalhador livre – as heranças da escravidão.

Para os pesquisadores tributários desta perspectiva de análise enunciada por Florestan Fernandes, a revisão sistemática das teses da benevolência e suavidade da escravidão era justificada não somente pela realidade da escravidão ser dura, bárbara e cruel, mas também pela própria violência inerente ao sistema escravista, constituindo uma de suas principais formas de controle social e manutenção.

⁴⁷ LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência – escravos e senhores na Capitânia do Rio do Janeiro (1750-1808)*. São Paulo: Paz & Terra, 1988, p. 344.

colonial. Macedo, Rocha Pombo e Sérgio Buarque atrelaram o seu surgimento ao momento de desestabilidade e desordem das invasões holandesas. Rocha Pombo foi além e associou sua formação como resultado do crime que era a escravidão. De todos os livros didáticos analisados, a sua *História do Brasil (Curso superior)* foi a que mais dedicou especial atenção à trajetória histórica de Palmares. João Ribeiro, Joaquim Silva e Borges Hermida dedicaram algumas linhas para o assunto em seus livros didáticos.

No geral, os autores se ativeram nos momentos finais do quilombo, ou seja, na sua destruição, quando a ordem e a paz foram impostas pelas tropas coloniais. Os irmãos Piletti e Chico Alencar apresentaram, de forma romanceada, Palmares como um contraponto de sociedade para os coloniais. As representações de Palmares destes autores traziam uma terra de liberdade, justiça, igualdade⁴⁸. Lá estavam as sementes do modelo de cidadania necessários para o Brasil dos anos 1980. Mesmo a escravidão praticada em Palmares era mais justa que a praticada pelos brancos colonizadores.

Zumbi, no discurso didático dos Piletti, por exemplo, ganhou *status* de verdadeiro herói nacional – aquele que se sacrificou em nome de uma causa nobre: a libertação de seu povo. Todavia, Zumbi não conseguiu escapar à prisão da idéia de raça, cabendo a ele mais a identidade de herói racial do que nacional. Em suma, o líder de Palmares era mais um herói dos negros do que da nação. As imagens sobre esta personagem histórica nos livros didáticos de História do Brasil, por exemplo, são lapidares para demonstrar como a noção de raça tem sido associada muito mais aos negros africanos do que aos índios e europeus.

As noções de civilização, nacionalidade e cultura têm estado ligada a uma identidade européia e branca. A Europa seria o modelo de normalidade, de humanidade, a régua de medida para o

⁴⁸ Para uma análise dos discursos produzidos sobre Palmares e Zumbi como símbolos de liberdade na narrativa histórica e arqueológica, cf. FUNARI, Pedro Paulo A. & CARVALHO, Aline Vieira. *Palmares, ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

resto (negros, índios, orientais etc.)⁴⁹. Na leitura de Gislene dos Santos, o ser negro tem sido, de longa data, investigado, especulado de maneira problemática, demonstrando que formava um fenômeno diferente – um “*outro*” ou “*exótico*”:

Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que mereceria explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural. A África seria uma terra de pecado e imoralidade, gerando homens corrompidos; povos de clima tórridos com sangue quente e paixões anormais que só sabiam fornicar e beber.

A cultura diferente desse povo era encarada como signo de barbárie. A vida sexual, política, social dos povos africanos foi sendo devassada e diminuída diante da vida dos europeus. A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros.

A Europa ‘civilizada’, branca, era tomada como paradigma para a ‘compreensão’ da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a idéia de raça se transformará em racismo científico.⁵⁰

⁴⁹ Na cultura ocidental, segundo Jurandir Freire Costa, “[...] a branca transcende o branco. Eles (os brancos) indivíduos, povo, nação ou Estado brancos podem ‘enegrecer-se’. Ela, a branca, permanece branca. Nada pode macular esta branca que, a ferro e fogo cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo, e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a branca, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, ‘a humanidade’. COSTA, Jurandir Freire. “Da Cor ao Corpo: A Violência do Racismo”. In: *Violência e Psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986, p. 106.

⁵⁰ SANTOS, Gislene Aparecido dos. *A invenção do “ser negro” (um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros)*. São Paulo; Rio de Janeiro: EDUC; Pallas; FAPESP, 2002, p. 55. Cf. também SANTOS, Gislene Aparecido dos. Selvagens, exóticos e demoníacos. Idéias e impasses de uma gente de cor preta. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, 2002, pp. 275-89.

Ao abordar o concurso dos negros para a obra colonial e nacional, os autores procuraram trazer as contribuições da raça “afluente” para o grande “rio” civilizacional (o português colonizador) – metáfora criada por von Martius. A primeira oferenda mencionada foi os pés e braços para o trabalho na colônia. Ao contrário de Varnhagen e Macedo, os autores republicanos João Ribeiro, Joaquim Silva, Sérgio Buarque e os irmãos Piletti observaram que a escravidão negra foi necessária para a concretização da obra colonial portuguesa nos trópicos. Rocha Pombo foi enfático ao afirmar que sem o povo negro não haveria colonização do Brasil.

Para João Ribeiro, Joaquim Silva e Sérgio Buarque, os negros eram melhores trabalhadores que os índios – rotulados de “maus agricultores” e não afeitos ao trabalho. Segundo Sérgio Buarque, referendando o que os demais autores haviam dito, os primeiros constituíram o modelo de trabalhador para obra colonial porque eram sedentários, conheciam a agricultura, criavam animais domésticos, conheciam o uso de metais, trabalhavam com couro e faziam esculturas e objetos artísticos.

As contribuições dos negros para a culinária, o folclore, a língua nacional foram amplamente ressaltadas por Joaquim Silva, Borges Hermida e Sérgio Buarque. O autor de *Raízes do Brasil* dedicou em seu livro didático um item, intitulado “O que devemos ao negro”, só para tratar das contribuições do negro para a cultura nacional. Os irmãos Piletti e Chico Alencar, embora tivessem denunciado a violência da escravidão imposta aos negros, não deixaram de reservar um espaço em seus textos didáticos para exaltar as colaborações *exóticas* e *folclóricas* desse povo para a formação da identidade nacional brasileira.

Para Rocha Pombo, a escravidão negra trouxe vícios e deturpações na sociedade colonial⁵¹. Na sua leitura, a presença deste

⁵¹ Rocha Pombo, nos tempos imperiais, quando era deputado provincial pelo Partido Conservador no Paraná, defendeu a abolição da escravatura e implantação de uma economia local de cunho plenamente capitalista. Propôs também, segundo Maria Bega, “projetos de colonização com mão-de-obra européia, como forma de purificação da raça, no mais clássico modelo de

elemento racial, no contexto de uma sociedade escravista, representou algumas degenerações e taras para a identidade nacional que demorariam algum tempo para se dissiparem:

[...] – um sentimento exagerado de fortuna e do poder, e até de funções (às vezes mesmo as mais precárias) – em contraste com a mais absoluta subserviência diante de uma fortuna ou de um poder maior, ou de funções mais altas; ao lado de uma negação absurda da autoridade – um ridículo autoritarismo no cargo mais insignificante; alternando com a mais leviana desestima pela justiça e pela ordem, até as mais incríveis audácias – uma refinada hipocrisia e desprazer para invocar, em momento oportuno, o império da lei; a violência arrogante, e o mais baixo renúncia pessoal; a filúcia destemperada, e a indolência vencida, a desídia moral do bárbaro; a idolatria das grandezas e o desprezo da humanidade; e tantas outras virtudes, de que as vezes nem nos apercebemos.⁵²

Entretanto, o autor concedeu o título de “agente da nossa riqueza” ao africano na América e foi sob este aspecto que ele se colocava acima, indiscutivelmente, do elemento indígena. Não lhes coube, afirmou o autor, somente o trabalho dos campos e dos engenhos, em todo gênero de ofícios figuraram como quase únicos braços de que dependia a produção geral do Brasil colonial.

Enfim, os negros foram, numa repetição variada do cronista João Antonil, “os pés e as mãos” da obra colonizadora comandada pelos portugueses na América. A história dos africanos estava,

darwinismo social. Para ele, a imigração espontânea, feita com o apoio do Estado e escudada na iniciativa privada seria capaz de ‘[...] os elementos da nossa produção agrícola e industrial, (trazendo) [...] novos recursos de educação, costumes mais adiantados, princípios mais fecundos de trabalho, e até deve trazer-nos outro sangue que ao menos renove o temperamento e a índole da nossa raça’ (Gazeta paranaense: 180, 22.4.1882)”. BEGA, Maria Tarcisa Silva. “No centro e na periferia: a obra histórica de Rocha Pombo”. In: LOPES, Marco Antônio (org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 485.

⁵² POMBO, José Francisco Rocha. *História do Brasil (Curso superior)*, p. 37.

na perspectiva dos livros didáticos, apenas atrelada à história da escravidão. No teatro da História, a eles estava reservado o destino da raça⁵³ – a corrente da qual ainda não se libertaram – de *ser escravizado, ser inferior, ser exótico*. A eles, assim como aos índios, era negada a sua condição humana, seja pela violência física, seja pela agressão das práticas discursivas que têm naturalizado sua identidade racial com todas as credenciais necessárias para justificar seu lugar conhecido na sociedade, na história⁵⁴.

Entre as ausências, lacunas e silêncios... Reflexões necessárias

Apesar da historiografia brasileira, atualmente, ter apontado para novos caminhos nos estudos sobre a escravidão e as imagens dos negros dentro da história do Brasil, os autores que têm lidado com a temática no ensino de História têm observado nos livros didáticos a permanência de idéias preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas do negro⁵⁵. Aos negros, nas páginas brancas dos livros didáticos, continua cabendo ainda a função de *personagem secundário, marginalizado*, assistindo a atuação dos grandes sujeitos históricos em cena, na sua maioria brancos ou coadjuvantes dos brancos. Ainda são descritos como *exóticos, infantis, submissos e inferiores* – sujeitos distantes do que

⁵³ Para uma crítica da noção de raça, cf. GILROY, Paul. *Against Race: Imagining Political Culture Beyond the Color Line*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2000).

⁵⁴ Cf. AZEVEDO, Celia Marinho de. "Para além das 'relações raciais': por uma história do racismo". In SILVA, Josué Pereira da et al (orgs.). *Crítica contemporânea*. São Paulo: AnnaBlume/FAPESP, 2002, p. 129-48.

⁵⁵ Estudos recentes, através de novos aparatos teórico-metodológicos e de diferentes fontes documentais, têm apresentado outras interpretações sobre a atuação dos negros na resistência contra a escravidão. Novas leituras, por exemplo, podem ser encontradas sobre a história dos quilombos e da participação ativa dos negros na luta pela abolição. Cf. Renilson Rosa Ribeiro, "As letras que segregam: racismo, historiografia e livro didático". In: RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *O negro em folhas brancas*. Coleção Cadernos da Gradação 02, Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, pp. 35-68.

se convencionou chamar de sujeito universal: europeu, branco, masculino e cristão⁵⁶.

Neste sentido, Ana Lúcia Moreira e outros pesquisadores afirmam que a história da população negra, tal como é tratada no sistema escolar, apresenta-se como significativa contribuição para a evasão da criança negra, influenciando também na formação de sua identidade:

Caso esta socialização esteja imbuída de práticas e discursos discriminatórios que se expressam, através do ritual do silêncio e da omissão de fatos relevantes na história do negro, com certeza estes alunos (negros) estarão fadados ao fracasso, a não ser que, tenham condições de recorrer a outros meios socializadores capazes de superar as deficiências escolares – como a família, o lazer, a religião ou o envolvimento com entidades do movimento negro.⁵⁷

Para Marco de Oliveira, por exemplo, o negro na história ensinada prevalecia sendo representado unicamente por uma lógica que o colocava sempre na mesma condição de seus antepassados escravizados e dificilmente pelas situações diversas que aparecem na sociedade contemporânea. Havia um lugar e situação específica para focar a população negra:

“O negro escravo no passado, o negro marginal do presente”. Dessa forma, na sua análise, um dos principais desafios dos currículos e dos livros didáticos parece ser o trabalho com a diversidade de

⁵⁶ Esta imagem do negro como personagem marginalizado ou secundário presente nas páginas nos livros didáticos, por exemplo, pode ser encontrada na interpretação apresentada no livro *Da senzala à colônia*, de Emília Viotti da Costa (São Paulo: Brasiliense, 1989), sobre o processo de Abolição no Brasil. A autora atribuiu importante papel para a atuação dos abolicionistas no processo de emancipação dos escravos, cabendo a estes últimos participação secundária nos momentos finais.

⁵⁷ MOREIRA, A. L. *et al.* “Reflexões sobre a presença do negro na História brasileira: uma proposta alternativa para a prática pedagógica”. In: *Anais do II Seminário Perspectivas do Ensino de História*, p. 471-72.

situações vivenciadas pela população negra. Para tanto, “seria necessário sair da visão hegemônica predominante, que se não apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismo ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentadas por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da história.”⁵⁸

Em linhas gerais, verificamos que as imagens do negro presentes nos livros didáticos em diferentes momentos da história da educação do Brasil não foram apenas reprodução ou “vulgarização” de discursos elaborados em outros lugares. Eles, por exemplo, também criaram suas versões didáticas sobre a “raça preta ou etiópica”, numa expressão de von Martius, e povoaram os imaginários de gerações de leitores-alunos com estereótipos e preconceitos sobre aqueles que não se enquadravam nos modelos de civilização desejados pelo discurso eurocêntrico para a humanidade.

Representações que a cada dia ganham novas leituras e vestimentas, mas que não deixam de criar os “outros”, os “exóticos”, os “anormais”, as “raças inferiores”, os “pobres coitados” da História; aqueles que se sentam à margem, quando não são forçados a serem eternamente servos no banquete nacional nos trópicos, reservado somente para os eleitos. Aqueles que construíram para si o lugar de honra e, para os outros, o de *submissos*.

Recebido em março de 2008

Aprovado em julho de 2008

⁵⁸ OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações, p. 170.