

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

***A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
TRÊS AUTORES EXEMPLARES (1890-1930)***

Maria Cristina Dantas Pina

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Fevereiro /2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

A escravidão no Livro didático de história do Brasil:

Três autores exemplares (1890-1930)

Autora: Maria Cristina Dantas Pina

Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por MARIA CRISTINA DANTAS PINA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Em 17/02/2009

Orientador:

Comissão Julgadora:

Helma Rinaldi de Mattos

Ana Palmira B.S. Casimiro

[Signature]

[Signature]

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P65e	Pina, Maria Cristina Dantas. A escravidão no Livro Didático de História do Brasil : três autores exemplares (1890-1930) / Maria Cristina Dantas Pina.-- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Escravidão. 2. Ideologia. 3. Nação. 4. Racismo. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-500/BFE

Título em inglês : The slavery into the textbook of history of the Brazil: three authors examples (1890-1930)

Keywords : Textbook ; Enslavement ; Ideology ; Nation ; Racism

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho (Orientador)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Profª. Drª. Selma Rinaldi de Mattos

Profª. Drª. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mcristina.pina@gmail.com

RESUMO

Esta tese analisa como a escravidão negra foi retratada nos livros didáticos de *História do Brasil* de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais utilizados no Ginásio da Bahia entre os decênios finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX. A intenção foi perceber o lugar ocupado pelo negro na história do Brasil, construída por esses autores, e identificar as concepções de nação, trabalho e classe social presentes na sua narrativa histórica. Além disso, analisa-se o conteúdo dos livros didáticos, levando em consideração seu contexto e suas relações com os espaços institucionais em que foram utilizados. A investigação procurou estabelecer a relação entre o particular – o conteúdo sobre escravidão no livro didático – e o contexto mais amplo, isto é, considerou-se a totalidade histórica em que o objeto estava inserido. Dessa forma, adotou-se a premissa de que o livro didático de *História do Brasil* funcionou, naquele período, como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, chamada nação brasileira, que foi gestada, articulada e organizada no momento em que o capitalismo mundial se converte no chamado Imperialismo. Os livros de *História do Brasil*, aqui tomados como objeto e fonte, foram analisados segundo três categorias: 1. **história**, apoiada nos pilares de *tempo* (periodização), *acontecimento* (fatos históricos) e *teoria* (explicação histórica); **nação**, percebida por intermédio do discurso de *fundação* (mito de origem), *trajetória* (feitos históricos, personagens históricas) e *cultura* (comunidade de crenças e valores); **trabalho e classe social**, demarcados pela visibilidade dos sujeitos históricos, suas relações e posição na estrutura social brasileira. Constatou-se que as narrativas construídas por estes autores sustentam-se na defesa de um caminhar evolutivo do Brasil em direção ao modelo de civilização européia, na qual a escravidão é condenada moralmente, mas justificada como necessidade econômica. O projeto defendido pelos autores é um projeto de classe, no caso, classes dominantes, o qual estabelece uma identidade nacional una, branca, cristã e liberal, e, acima de tudo, politicamente conservadora. Os livros didáticos foram utilizados nas instituições de ensino como maneira de instituir valores e formar adeptos ao projeto de nação liberal, gestado no final do Império, instituído com a Proclamação da República e responsável, em parte, pela manutenção de uma visão hierárquica entre os grupos raciais.

Palavras-chave: Livro Didático. Escravidão. Nação. Ideologia. Racismo

ABSTRACT

The present thesis examines how the black slavery was portrayed in Brazilian History textbooks by João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) and Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), which were manuals of instruction used at *Ginásio da Bahia* between the final decades of the nineteenth century and the early decades of the twentieth century. An understanding of the role played by Black slaves in the account of the History of Brazil written by these authors is searched, as well as, an identification of the concepts of nation, work and social class presented in the historical narrative of such leaning books. Besides, the content of the textbooks is analyzed taking into consideration its context and relations to the institutional domain in which they were used. The research sought to establish the relationship between the specific, i.e. the content on slavery in the textbooks, and the broader context, that is, the entire history in which the object was inserted. Thus, it was adopted as a premise that those textbooks were employed, during that period, as a tool to organize, consolidate and justify a particular social configuration called Brazilian nation, which was generated, established and organized when the global Capitalism was turning into the so-called Imperialism. The Brazilian History textbooks taken here as object and also source of study were analyzed from three categories: (1) history, collated from the concepts of time, periodicity and historical facts; (2) nation, seen through the foundation discourse and trajectory of Brazilian nationality; (3) work and social class, delimited by the visibility of historical subjects and their connections, and also by the role played by them in Brazilian society. It was founded that the narratives built by the authors argue in defense of an evolutionary path for Brazil toward the European model of civilization, in which slavery is morally condemned but economically justified as a need. The authors advocated a project of social classes, with regards to the dominant class, since it establishes a white, Christian, liberal and, above all, politically conservative national identity. In such context, the textbooks were employed in educational institutions as a way to set up values and obtain supporters for this project of liberal nation conceived at the end of the Empire and established from the Proclamation of Republic, contributing, in this way, to the maintenance of a hierarchical view among racial groups.

Key words: Textbooks. Slavery. Nation. Ideology. Racism.

DEDICATÓRIA

Para Kayodê, que, além de nos trazer alegria, renova a esperança de um mundo mais justo.

Para Gil, pelo amor diário, pela coerência e justiça no trato com a vida.

Para minha mãe, pela persistência em querer ver seus sonhos realizados nos filhos.

AGRADECIMENTOS

Coisa difícil chegar ao fim de uma longa trajetória e reconstituir as diversas presenças que a marcaram. Mas é tarefa imprescindível registrar, mesmo correndo todos os riscos do esquecimento. Este foi, em muitos momentos, um trabalho coletivo. O fazer de uma tese implica em esforços pessoais, mas, também, em uma confluência de ajudas, participações, relações, que são fundamentais para seguir na trajetória iniciada. A minha experiência não foi diferente. Desde o nascer do projeto até o momento final, fui cercada de pessoas amigas, amizades velhas e novas que participaram desse caminhar.

Certamente aqui estão registradas as marcas dos amigos, familiares, conhecidos, que me possibilitaram dialogar, desabafar, ouvir... Assim, lá vão os nomes; os que foram esquecidos no registro saibam que não o foram no coração.

É preciso registrar o apoio familiar. Mainha foi mais uma vez uma colaboradora fundamental, seja no apoio logístico ao se deslocar para Campinas e assumir o papel de avó nos primeiros meses, seja no estímulo e orgulho sempre demonstrados. Ela é parte desta caminhada que se inicia muito atrás com seu estímulo constante na busca pelos estudos. Rogério e Íris a todo tempo disponíveis e com as portas abertas para o refúgio necessário na hora das leituras. Os outros familiares (irmãos/irmãs, cunhados/cunhadas, sobrinhas e sobrinhos), a seu modo, dando força e incentivando. Por outro lado, D. Simária e Tia Deijinha sempre presentes e carinhosamente estimulando com suas demonstrações de orgulho e carinho. D. Simária que, em alguns momentos ainda se deslocou para Campinas para cuidar de Kayodê, fundamental nos meses iniciais.

Os amigos, esses não faltaram. Sejam os da “velha guarda”, lá do tempo da graduação, sejam os novos feitos ao longo da caminhada. É uma lista imensa, com todos os riscos de omissão, mas não posso deixar de registrar algumas presenças.

Emília, Marcos, Célia, Antônia, Coelho foram e são portos a quem recorremos durante a caminhada. Dividiram os melhores e piores momentos do fazer da tese, o turbilhão dos problemas pessoais ocorridos nessa trajetória. Ajudaram muito ao

estarem por perto. Antônia e Emília ainda leram e comentaram algumas versões. Valter, companheiro de esperanças num ensino de história melhor, leu parte da tese e com suas críticas me ajudou a entrar nos trilhos. Além desses, João, Chico, Rose, Neide, Vander, Cida, Miro e os pequenos Artur, Carlinhos e Caio proporcionaram bons momentos em São Paulo e Campinas, colorindo e enchendo de sabor a temporada em terras distantes.

Decisivo também foi o papel dos colegas da UESB. Em especial registro os membros do Museu Pedagógico, representados aqui por Lívia, Ana Palmira e Bete, que se empenharam para que o Projeto PQI desse certo, investindo na parceria acadêmica com a Unicamp, o que viabilizou em muito minha estada no doutorado. A convivência com o espaço do Museu e as discussões travadas nos grupos de pesquisa contribuíram para o meu olhar sobre a história da educação. Na reta final, ainda tive a colaboração de Tininha e das colegas do grupo de estudo sobre Ensino de História. Nossas discussões e debates me fortaleceram na finalização da Tese.

Agradeço ainda aos colegas do Departamento de História da Uesb pelo empenho na minha liberalização. Destaco aqui Iracema, que, mais do que colega, tornou-se amiga no curso desse processo.

Durante a pesquisa, foram decisivas a competência e a solidariedade de alguns funcionários de arquivos. Agradeço a Débora, do Centro de Memória do Colégio Central, pela presteza e interesse na localização dos documentos; a Graça, do Centro de Documentação da Fundação Clemente Mariani, pela disponibilização de bibliografias sobre a história da Bahia.

Em Campinas, tive a felicidade de conhecer e conviver com três famílias muito especiais. Logo na chegada, Marisa e Emerson e, depois, o pequeno Pedro, que, carinhosamente nos apresentaram a cidade, transformando uma terra estranha em algo quase familiar. Os Lobo: Dona Vera, Sônia, Selma, Everilda, Pami e “seu” Lobo, que abriram as portas de casa com um carinho desconcertante. Mais do que amigos, transformaram-se em familiares queridos. O carinho e cuidado que tiveram com Kayodê foram fundamentais para que eu pudesse, com tranquilidade, me dedicar às tarefas do doutorado. Não há nada que pague a tranquilidade de saber que o filho está em boas mãos, está sendo cuidado e amado enquanto estamos fora. Serei

eternamente agradecida a eles por terem proporcionado a Kayodê um conviver feliz de avó, avô, tias e tios.

Depois, Nelito, colega de empreitada no doutorado, que, não bastando sua gentileza e solidariedade, me presenteou com o convívio com sua família. Isabel, Lenita, João Paulo, Gabriela, Rutinha, Leninha, Eduardo e, na reta final, os encantadores Robson e João Paulinho, que me proporcionaram momentos especiais de carinho, alegria, desabafo e compartilhamento de sonhos. Kayodê certamente guardará pra sempre as lembranças das caixas de brinquedos de Eduardo espalhados pela sala. Nelito e Isabel ainda me ajudaram, em vários momentos, com os trâmites do curso, com os prazos, com o encaminhamento de papéis da Bahia a Campinas.

Esses três núcleos fizeram a minha estada em Campinas ser alegre e doce, transformaram terra distante em algo muito próximo do meu canto.

Agradeço aos professores da Pós-Graduação em Educação, especialmente aqueles ligados ao grupo de pesquisa História, Educação e Sociedade Brasileira (Histedbr):

Zezo, mais do que professor e coordenador do grupo, se tornou um amigo especial. Aprendi muito com sua disponibilidade, seu empenho nos projetos acadêmicos e, principalmente, sua sensibilidade política.

Sérgio Castanho, pela orientação precisa e a constante disponibilidade. Em todo esse período, mostrou-se compreensivo, respeitando meu ritmo e minhas idéias, indicando leituras e possibilidades. Tornou-se também um amigo.

Aos funcionários da pós, em especial Nadir, pela presteza, carinho e preocupação em resolver rapidamente nossos problemas. Sem medir esforços, sempre esteve disponível.

Aos trabalhadores em geral, por sustentar o programa de Bolsas da Capes/PQI, sem a qual não seria possível a realização desta tese.

Em especial agradeço a Kayodê, por ter transformado os anos de doutorado em algo leve e cheio de alegria. Mesmo nos momentos mais angustiantes, sua paciência, seu carinho e suas travessuras encheram de energia meu caminhar. Agradeço ainda por entender, mesmo inconscientemente, a minha ausência em

vários momentos, que subtraiu dele minha presença, nossas brincadeiras e convívio. Mas ele segue em frente leve e solto, nos enchendo de alegria.

Por fim agradeço a Gildásio, parceiro de caminhada, de sonhos, de projetos. Teve que agüentar em vários momentos minhas angústias e inseguranças no fazer acadêmico, sabendo, como ninguém, enxugar lágrimas e transformá-las em paz e alegria. Sua presença enche de sabor meu caminhar.

LISTA DE ABREVIATURAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IGHB	Instituto Geográfico e Histórico da Bahia
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PLIDES	Programa do Livro Didático – Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo
PLIDECOM	Programa do Livro Didático – Ensino de Computação
PLIDEM	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
INL	Instituto Nacional do Livro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ACB	Associação Comercial da Bahia
CPE/UFBA	Comissão de Planejamento da Bahia da Universidade Federal da Bahia
PLANDEB	Plano de Desenvolvimento do Estado da Bahia
ABL	Associação Brasileira de Letras

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Capa da 1ª edição do livro História do Brasil de João Ribeiro (1900)	115
FIGURA 2	Capa da 8ª edição do livro História do Brasil de Rocha Pombo (1958)	131
FIGURA 2	Capa da 2ª edição do livro História do Brasil de Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915)	145

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	EDIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS	189
APÊNDICE B	QUADRO TEMÁTICO DAS OBRAS	191
APÊNDICE C	CRONOLOGIA: AUTORES, OBRAS E CONTEXTO	205

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Folha de rosto da 5ª edição do livro História do Brasil de João Ribeiro (1914)	218
ANEXO B	Folha de rosto da 16ª edição do livro História do Brasil de João Ribeiro (1957)	218
ANEXO C	Capa do livro O Elemento Negro Brasil de João Ribeiro	219
ANEXO D	Folha de rosto do livro História do Brasil especialmente do Estado da Bahia de Antônio Alexandre Borges dos Reis (1898)	219
ANEXO E	Capa do Almanaque do Estado da Bahia de 1898 organizado por Antônio A. Borges dos Reis	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - LIVRO DIDÁTICO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENFOQUES E PERSPECTIVAS	21
1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO	24
1.2 O LIVRO DIDÁTICO E SEU CONTEÚDO.....	32
1.3 O LIVRO DIDÁTICO E A DENÚNCIA DO RACISMO.....	41
1.4 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL.....	48
CAPÍTULO II – A BAHIA REPUBLICANA E A GESTAÇÃO DO LIBERALISMO EDUCACIONAL: 1889-1930.....	67
2.1. A REPÚBLICA E SEU CONTEXTO.....	67
2.2. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA DAS REFORMAS DE ENSINO	72
2.3. O ENSINO SECUNDÁRIO	76
2.4. A BAHIA REPUBLICANA.....	77
2.5. AS REFORMAS EDUCACIONAIS BAIANAS.....	87
2.6. ENSINO SECUNDÁRIO – O GINÁSIO DA BAHIA.....	91
2.7. O DEBATE EM TORNO DA RAÇA NA BAHIA REPUBLICANA	97
2.8. A CONTRIBUIÇÃO DE NINA RODRIGUES.....	105
CAPÍTULO III – LIVRO DIDÁTICO E ESCRAVIDÃO: OS TEXTOS E CONTEXTOS DE JOÃO RIBEIRO, ROCHA POMBO E BORGES DOS REIS.....	109
3.1 JOÃO RIBEIRO	115
3.1.1 A Escravidão no Manual de João Ribeiro	125
3.1.2 Resistência Escrava	128

3.1.3 Abolição da Escravidão.....	129
3.2 ROCHA POMBO	131
3.2.1 A escravidão no Manual de Rocha Pombo.....	138
3.2.2 Resistência Escrava	140
3.2.3 Abolição da Escravidão.....	143
3.3. BORGES DOS REIS.....	145
3.3.1 A escravidão no manual de Borges dos Reis.....	156
3.3.2 Resistência escrava	158
3.3.3 Abolição da escravidão.....	159
3.4 Diferenças e semelhanças entre as obras	160
CONCLUSÕES	165
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	189
ANEXOS.....	217

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa como a escravidão negra foi retratada nos livros didáticos¹ de *História do Brasil* de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais utilizados no Ginásio da Bahia entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX. O objetivo é identificar o lugar que esta temática ocupou na narrativa didática destes autores e os seus desdobramentos no contexto em estudo.

O livro didático tem assumido importância central para o ensino ao longo da história. Atualmente ele é um meio de comunicação de massa, material didático de grande importância tanto para professores quanto para alunos, na medida em que, na maioria das escolas, constitui-se como único material ao qual os alunos têm acesso sem ônus e, provavelmente, jamais terá outro em suas mãos, levando-se em conta o baixo nível socioeconômico da maioria deles. Se, na contemporaneidade, tem esta importância, entre o final do século XIX e as primeiras décadas republicanas, ele representava o principal instrumento didático, com grande repercussão no meio intelectual brasileiro. Outra questão a considerar é o seu caráter de divulgador de concepções e ideologias, especialmente o de história, já suficientemente discutido por diversos autores.²

O livro didático é um instrumento importantíssimo para consolidação e disseminação de uma determinada memória histórica que, por sua vez, marca fortemente a representação de gerações inteiras que passam pela escola. Assim, pela sua trajetória, é possível identificar as abordagens privilegiadas e silenciadas na memória e os seus desdobramentos na construção e consolidação de uma visão de mundo. O percurso do livro didático de história nos permite analisar diversas

¹ No período aqui em estudo os livros utilizados no ensino eram denominados, em sua maioria de manuais ou compêndios. O termo livro didático aparece com mais frequência a partir dos anos 1930. Porém, optamos por utilizá-lo por entender que as três obras foram produzidas com a intenção de serem livros didáticos, utilizados nas aulas de história do Brasil. Assim, estaremos ao longo do texto nos referindo tanto a livro didático, quanto manual escola para denominar essas obras.

² Nesse sentido, destacam-se como pioneiros nessa discussão: ECO (1980) e FRANCO (1982).

questões, entre elas, o tratamento dado à experiência escrava brasileira.

Os estudos sobre o livro didático têm dialogado com áreas diferenciadas da história da educação. Uma primeira delas é a história do ensino que recorre ao livro como fonte privilegiada para compreensão dos percursos dos métodos e conteúdos de ensino. Podemos destacar como referências no campo do ensino de história os trabalhos de Fonseca (2001) e Mello (1997). Outra perspectiva é o da história das disciplinas escolares e do currículo, na qual o livro didático é revelador tanto das mudanças sofridas pelas disciplinas escolares quanto dos enfoques e silêncios construídos nesse processo. Nesse aspecto, são exemplares as análises de Bittencourt (1993; 2007) e Fonseca (2004), que adentraram na história do ensino de história para problematizar os significados do currículo escolar de história.

Além dessas duas perspectivas de investigação, destaca-se, ainda, a história das instituições escolares, que tem buscado esse material didático como fonte importante para entender os valores e as concepções forjados e divulgados pelas instituições escolares ao longo do tempo. Os estudos de Mattos (2000; 2007), Gasparello (2004), Mello (1997) revelam como alguns livros didáticos cumpriram um papel social em determinadas instituições escolares, particularmente no Colégio Pedro II, por serem divulgadores de determinados projetos institucionais. Ainda temos o enfoque dos aspectos da cultura material escolar, que analisa o livro didático como produto cultural e privilegia o estudo da sua produção e circulação num universo mais amplo da indústria cultural. É exemplar dessa perspectiva a produção de Munakata (1997).

Para além das diferenças de enfoques e abordagens, o livro didático tem sido analisado por mais de uma perspectiva teórico-metodológica. Uma ótica que se destaca é a da história cultural, que o trata como um artefato cultural, que é produto simbólico, mas também produz subjetividades. Outra é a visão materialista que entende o livro como veículo de ideologias, produto de uma sociedade de classes que institui determinada visão de mundo, logo, configura-se como instrumento de poder. Categorizando o quadro analítico, essas duas formas de abordagens representam pontos extremos de compreensão do objeto. Por um lado, a visão culturalista, que ressalta o processo de construção cultural do livro didático e sua

circulação no espaço escolar; por outro, a visão materialista, que privilegia as suas implicações socioeconômicas e ideológicas. No entanto, para além desses dois extremos, constatam-se várias mediações em investigações que buscam relacionar categorias dos dois campos, ora com ênfase nos aspectos culturais, mas sem desconsiderar de todo as implicações macros; ora com ênfase nos aspectos gerais, mas sem desconsiderar as particularidades culturais desse objeto.

Diante de tantos caminhos possíveis, como investigar a questão da escravidão do negro nos livros didáticos de história, utilizados numa instituição de ensino secundário baiano na Primeira República?

Nossa perspectiva é situá-lo nos estudos da história da educação, particularmente da disciplina história. Entendemos que o livro didático de História do Brasil funcionava entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, que é a nação brasileira. Nesse projeto de nação, a escravidão funcionou como justificativa para a adoção de um modelo de economia e sociedade que atendia aos interesses das classes sociais dominantes. Os livros didáticos eram, assim, instrumentos importantes de divulgação de um projeto de classe via narrativa da história do Brasil.

Dessa forma, entendemos o livro didático de história, também, como um importante instrumento forjador de uma identidade nacional que, em contextos diversos, atendeu a visões de mundo dominantes. No contexto aqui em questão, ele serviu de forjador de uma concepção de cidadania republicana, em que o negro teve um papel na formação do Brasil. É compreender o caráter e implicações dessa concepção que buscamos nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, Fonseca (2004) esclarece o quanto é importante analisar o livro didático, sobretudo o de história, como instrumento mantenedor de visões de mundo.

Livro didático 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 as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum [...] (FONSECA, 2004, p. 73).

Evidenciar que nacionalidade foi forjada pelo discurso histórico didático é necessário para entender qual o lugar do negro na história do Brasil veiculada no livro didático de história. A discussão em torno do negro, do mestiço e da nacionalidade brasileira esteve no centro do debate no Brasil, desde meados do século XIX até a década de 1930, como uma preocupação das classes dominantes.

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e difundi-la por meio da educação, mais precisamente, por meio do ensino de História (FONSECA, 2004, p. 46).

Um dos instrumentos utilizados pelo Estado imperial para forjar a nação foi o ensino de história. Mas, se a história é assim importante, é o caso de nos interrogarmos sobre o que pensamos dela. Ou seja: uma questão a ser apresentada é a concepção de história que perpassa esta pesquisa. Entendemos história como um conhecimento do movimento real de homens e mulheres ao longo do tempo, movimento este contraditório e plural, marcado por disputas de interesses de diversas ordens. Além disso, a história não fica aprisionada no passado. Ela nos ajuda a compreender quem somos, por que estamos aqui e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas do processo social (THOMPSON, 1981).

Para isso, é importante recorrer à concepção materialista dialética da história desenvolvida por Marx e Engels, em que a idéia de mudança e contradição é central para o entendimento do caminhar humano ao longo do tempo. Lombardi, sintetizando essa concepção, informa:

A história, assim, deve ser considerada enquanto **movimento**, no interior do qual a matéria (no caso, as relações reais que envolvem um determinado modo de produção) sofrem constante processo de

transformação. Esta transformação se realiza de forma a que a história cada vez mais se transforma em história mundial [...] (LOMBARDI, 1993, p. 407).

Se assim entendemos a história, é também assim que vemos um de seus desdobramentos, a saber, a história da educação. A história, disseram Marx e Engels, é a única ciência. Seus objetos específicos, como a educação (ou a política, a economia etc.), são simples aplicações da ciência una, única e totalizante, que é a história.

É preciso, então, identificar nosso objeto na perspectiva da história da educação. Ou seja, entender o livro didático e seu conteúdo sobre o negro numa perspectiva histórica, ao longo de um processo no qual tiveram papéis e funções específicas. A discussão sobre o negro veiculada pelo livro didático de História do Brasil atendeu a uma determinada ordem social e, conseqüentemente, a um determinado modelo educacional que compreende a história da educação “em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global da existência humana, enquanto prática social determinada socialmente” (SAVIANI, 2002, p. 15).

Destacamos uma instituição escolar – o Ginásio da Bahia – e analisamos como passaram as discussões sobre a disciplina escolar história nesse estabelecimento de ensino. Além disso, ao pensar o livro didático como portador de valores e visões de mundo, retomamos a problemática da ideologia que atravessa o seu conteúdo, construindo implicações sociais específicas. Pensá-lo como mediador na construção histórica de uma determinada disciplina, no espaço escolar, não significa perder de vista suas inter-relações com um contexto socioeconômico e político que o produziu. Temos de considerar ainda que seus autores são sujeitos históricos que viveram determinadas experiências históricas.

Além disso, esses livros foram utilizados numa determinada instituição escolar, o Ginásio da Bahia, que se constituía na única escola “pública”³ de ensino

3 Sobre a discussão em torno do caráter de público e estatal ao longo da história da educação brasileira, ver LOMBARDI, J, JACOMELI, M. e SILVA, T. O público e o privado na história da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, Autores Associados, 2005.

secundário na Bahia até meados de 1940. Esta instituição, ao lado de alguns colégios privados, serviu como espaço de formação de várias gerações das elites baianas, responsável por uma parcela considerável na formação de visões de mundo, inclusive na consolidação de visões hegemônicas sobre o negro. Os intelectuais que atuaram nessa instituição de ensino se destacavam na sociedade baiana com participação ativa no processo de circulação e consolidação de ideologias.

Nesse sentido, ao analisar o Ginásio da Bahia e os manuais didáticos ali utilizados, podemos perceber as contradições e ideologias da sociedade baiana republicana, por sua vez inserida em contradições mais gerais do próprio desenvolvimento e lugar ocupado pelo Brasil no cenário mundial. À luz da investigação do que foi instituído pelo Ginásio, compreendemos como os valores e visões de mundo eram forjados e circulados no espaço escolar, especialmente por meio dos manuais de História do Brasil. Esses manuais cumpriram um papel de forjadores de uma identidade nacional única, homogênea e sem contradição, que escamoteava a realidade contraditória e desigual instalada na Bahia desde os primórdios da colonização.

Os manuais didáticos selecionados para a pesquisa são representativos do período em estudo. Os livros de João Ribeiro e Rocha Pombo foram amplamente utilizados desde o seu lançamento até meados de 1950. Tiveram grande circulação nacional e foram responsáveis pela formação de várias gerações brasileiras que passaram pela escola nesse período. Os dois manuais tinham recomendação da Congregação do Colégio Pedro II, que podia ser visualizada nas sucessivas reedições.

Além disso, os autores eram intelectuais reconhecidos na sociedade brasileira, professores do Pedro II, membros do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e atuavam nos jornais que circulavam pelas principais cidades do país. Foram intelectuais republicanos, que defendiam nos seus textos princípios e valores instituídos pela República, inclusive defensores, cada um a seu modo, da abolição.

Principalmente os textos de Dermeval Saviani, o de José Luis Sanfelice e o de José Claudinei

São também autores já bastante estudados na perspectiva historiográfica, nas concepções de nação, patriotismo e república⁴. Assim, é importante investigar mais de perto o que pensavam sobre a escravidão e o negro de forma geral e como articularam esse discurso na narrativa escolar da história do Brasil.

Em relação a Borges dos Reis, a intenção é verificar como um professor de história do Ginásio da Bahia pensou a história do Brasil e a questão específica do negro para ser divulgada e apropriada pelo público escolar baiano. O interesse também é identificar até que ponto este autor reproduziu, ou inovou os manuais de circulação nacional. Seu manual foi publicado por sua própria editora, com uma circulação concentrada regionalmente. Borges dos Reis era um intelectual do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), onde manifestou em alguns momentos uma defesa das qualidades do negro e de sua participação na formação do Brasil. Resta saber se, no Ginásio da Bahia e no seu manual, esta postura se manteve.

Dessa forma, nosso objetivo é entender o Ginásio como instituição escolar, localizando-o num universo de discussões historiográficas já amplamente construído. Vejamos como a instituição escolar tem sido analisada e em que perspectiva concebemos a instituição aqui em foco.

História das Instituições Escolares

Lombardi.

⁴ Ver as referências bibliográficas no final deste trabalho.

Essa é uma área na história da educação sobre a qual se tem produzido uma diversidade de trabalhos com enfoques diferenciados de análise⁵. Em texto sobre a institucionalização da educação em Sorocaba, González e Sandano (2005) tecem algumas considerações sobre o lugar da história da instituição escolar na historiografia educacional. Eles afirmam que

A escolarização como campo específico de estudo torna-se, assim, o espaço da produção da política e da valorização do trabalho como elemento que funda a prática social; dos processos históricos de constituição das relações e da racionalidade escolar; das formas privilegiadas de ensino-aprendizagem e sua articulação com as demandas sociais de conhecimento e, finalmente, de um conjunto de fatores que atuam sobre o cotidiano escolar, sobredeterminando e ressignificando as ações específicas de escolarização (GONZÁLEZ e SANDANO, 2005, n/p).

Prosseguindo, localizam o espaço escolar e sua educação numa determinada sociabilidade historicamente construída. Para eles, “a educação escolar indica a apreensão de um fenômeno específico de produção e circulação do conhecimento e de valores que se atualizam em instituições objetivas e materiais, as quais, inclusive, lhe oferecem contornos históricos mais precisos”. Assim, a instituição escolar deve ser compreendida à luz do reconhecimento da historicidade do fenômeno educativo e de sua institucionalização, que

[...] busca apreender os nexos processuais de formação, implantação, normalização, gestão, organização, conflitos e contradições da educação escolar no âmbito da formação social brasileira. Em outros termos, trata-se de investigar a instituição escolar em todos os níveis como expressão de seus sujeitos e dos processos sociais, políticos, culturais e econômicos historicamente produzidos no contexto da sociedade brasileira (GONZÁLEZ e SANDANO, 2005, n/p).

Outra questão a esclarecer é a função da investigação desse objeto, sobre a qual Sanfelice (2006, p. 24) nos dá uma resposta esclarecedora:

5 Entre as diversas referências, podemos destacar os textos do livro *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, organizado por Nascimento et al., 2007.

[...] Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade.

Continuando, Sanfelice traz para a reflexão questões fundamentais que sustentam a história da instituição escolar, com a preocupação de identificar as contribuições que esta história pode trazer para o entendimento da história humana e dos seus sujeitos. Nesse sentido ele afirma:

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (SANFELICE, 2006, p. 24).

Nesta perspectiva, investigar o livro didático utilizado numa instituição escolar específica pode contribuir para elucidar práticas e concepções instituídas por uma determinada instituição, para uma determinada sociedade. Em relação específica ao nosso objeto, explicitar como foi instituído o discurso sobre o negro e o seu papel na história do Brasil, o seu lugar na sociedade brasileira.

Ainda recorrendo a Sanfelice, é importante registrar sua preocupação em entender a instituição escolar em relação a uma determinada totalidade histórica em que ela se insere. A pesquisa histórica, na concepção de Sanfelice, só faz sentido se levamos em conta as múltiplas relações historicamente construídas:

Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio

que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo o contexto (SANFELICE, 2006, p. 25).

Para esse autor, a história da instituição escolar “é a história da própria educação – e não uma mera subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade de compreensão da Educação” (p. 26).

Assim, nossa investigação relaciona-se à história das instituições escolares na medida em que toma o livro didático como parte de um projeto mais amplo de um modelo de educação instituído por uma instituição – o Ginásio da Bahia. Partimos do pressuposto de que o livro didático revela muito das intenções e projetos defendidos pelos sujeitos sociais dessa instituição escolar, que, por sua vez, ocupavam um lugar específico numa determinada sociedade em determinado momento histórico.

Por outro lado, o livro didático revela também práticas sociais internas à escola, que não estão isoladas de um todo; elas possuem especificidades importantes a serem investigadas. Assim, a discussão em torno da cultura escolar e da história da disciplina escolar traz contribuições importantes a nossa investigação.

Identificada nossa abordagem, resta deixar explícito nosso percurso teórico-metodológico, começando pelo nosso campo de atuação: a história da educação e suas interfaces com o livro didático.

História da educação: interfaces com o livro didático

O livro didático, considerado como um produto histórico, está também sujeito a mudanças e dialoga com outras visões e perspectivas do seu tempo de produção e utilização. No entanto, é preciso também ficar atento às permanências contidas nesses livros. O que muda e o que permanece? Quais os significados desses processos?

Nessa perspectiva, recorreremos a Marx (1982), no seu texto sobre o método da economia política como caminho para conhecer esta realidade. Marx propõe partir do real concreto, embora ainda caótico, para chegar à essência (concreto pensado) e, então, voltar ao real e explicar a rede de múltiplas determinações que caracteriza a totalidade.

Para Marx, a totalidade, na condição de categoria que representa o todo concreto pensado, certamente é uma das principais e se manifesta nas categorias mais simples, ou melhor, a partir dessas categorias que contêm em si o todo.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido por Marx nos ajuda a apreender o movimento real e contraditório de produção intelectual que passa pela escola, mas que, essencialmente, é fruto da sociedade, que é marcada por relações sociais conflituosas e de classes. Ou seja, compreender a conexão entre estrutura e processo, entre o dado e o construído, entre o econômico e o político.

Com base nesses pressupostos e perspectiva metodológica, a análise sistemática do conteúdo do livro didático será conduzida pela identificação do contexto em que o texto escrito foi elaborado. Intentamos perceber o particular – o conteúdo sobre escravidão no livro didático –, em um contexto mais amplo, isto é, considerando a totalidade histórica em que o objeto está inserido e, sobretudo, compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto). Consideraremos o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola, mesmo levando em conta os aspectos socioeconômicos determinantes.

Vários desafios estão colocados à nossa investigação. O primeiro desafio teórico é analisar o livro didático de acordo com uma visão macro, a fim de perceber a totalidade contraditória que o cerca, mas também levar em consideração as especificidades do espaço escolar para perceber as múltiplas relações que perpassam o livro didático e seu conteúdo. Fez-se necessário o diálogo com as reflexões em torno da cultura escolar, já que ela é um caso particular de cultura institucional. Toda instituição é um microcosmo da sociedade e, como tal, pressupõe uma totalidade que envolve relações sociais, na qual é possível identificar aspectos

da sociedade como um todo. O livro didático, por sua vez, é parte integrante da cultura escolar, cuja necessidade foi percebida desde Comenius.

Por outro lado, respeitando nosso objetivo central, é desafiador retomar as análises sobre o livro didático que enfocam o conteúdo e suas implicações ideológicas. A discussão sobre ideologia nos ajuda a entender os percursos trilhados pela produção didática e seu papel em determinadas sociedades compreendidas como construtoras de visões de mundo, não únicas, mas fundamentais no estabelecimento das relações sociais. Contudo, é necessário ressaltar que a escola não pode ser pensada apenas como um aparelho ideológico do Estado⁶ e, portanto, sem possibilidade de mudança. A escola pode e deve ser pensada também como um espaço de conflitos e de disputas de visões de mundo. Logo, a ideologia deve ser considerada na perspectiva de visão de mundo imersa numa sociedade de classes, na qual, as disputas ideológicas perpassam por todos os espaços sociais, inclusive a escola.

No tocante à metodologia, é desafiador abordar várias dimensões do mesmo objeto. Propomo-nos a avaliar conjuntamente livro, autor, escola, contexto – ou seja, entender a escola e o livro didático num contexto mais amplo de produção da vida, nas suas dimensões socioeconômicas e culturais. Afinal, a escola e sua cultura e, dentro dela, o livro didático, não estão soltos num universo de significações fantasmagóricas, elas são frutos das múltiplas determinações que produzem a história humana.

História da Educação, Cultura Escolar e Livro Didático

6 Referimo-nos aqui à análise feita por Althusser (2003), que teve intensa repercussão nos estudos educacionais brasileiros nas décadas de 1970-1980, particularmente os estudos que enfocavam o conteúdo do livro didático.

A cultura escolar torna-se conceito com as reflexões desenvolvidas pela chamada história cultural, que tem como categoria central de análise a cultura, definidora de sentidos da experiência histórica.

Ao trazer a cultura escolar como ferramenta de análise (conceito), nossa perspectiva não é entendê-la como elemento isolado e central na explicação do movimento da história, mas entendê-la como parte de uma realidade que corresponde ao mundo simbólico, logo nos ajuda a apreender o processo histórico e suas manifestações.

Também no universo da história cultural, há divergências quanto ao uso desse conceito. Castanho nos ajuda a esclarecer essas divergências com base em uma possível classificação:

A história cultural, no último quartel do século XX – dos anos 70 aos 90, – dentro de uma incrível pluralidade de denominações, de ênfases particularíssimas neste ou naquele aspecto, desenvolve-se segundo uma linha de tensão que separa, de um lado, as abordagens ou tendências historiográficas contextualistas, que de algum modo relacionam o universo das idéias – ou intelectual – com o da sociedade; e, de outro lado, as textualistas, que rejeitam ou ignoram tais relações, trabalhando as idéias em seu suporte textual, como discurso ou mensagem (CASTANHO, 2006, p. 147).

Esta classificação nos possibilita perceber a preocupação com a cultura contida na historiografia marxista. Com efeito, a partir dos anos 1930, destacam-se os trabalhos de Gramsci, Lukács, os teóricos da Escola de Frankfurt; posteriormente, a relação entre cultura e contexto social ganha reflexões importantes nas análises historiográficas de Raymond Williams, E. P. Thompson, Mikhail Bakhtin, Carlo Ginzburg, entre outros. Tais trabalhos foram e são fundamentais para a análise das práticas culturais em seu processo de mudança ao longo do tempo, pois se caracterizam, sobretudo, por levar em consideração a dimensão socioeconômica relacionada à dimensão cultural. Na classificação de Castanho (2006), eles se situam como “tendências historiográficas contextualistas”.

Direcionando a análise para a história da educação, o comum é encontrarmos trabalhos no campo da história cultural voltados para a “tendência textualista”. A maioria das análises nesse campo não leva em consideração (ou o faz muito

brevemente) a totalidade histórica em que a escola se insere. Muitos autores se limitam a descrever, relacionar as particularidades do espaço escolar, sem uma problematização dos aspectos socioeconômicos⁷. Mesmo levando em conta essa ressalva, algumas dessas análises, como as de Julia (2001) e Hamilton (1992), nos ajudam a entender as particularidades e os significados do movimento interno da escola, sendo, portanto, necessárias no estudo do objeto aqui exposto.

Nesse sentido, recorreremos a Dominique Julia (2001) quando conceitua cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Ele chama a atenção para a necessidade de estudar a cultura escolar levando em conta “as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (p. 10). Mesmo não concordando com essa divisão de culturas feita pelo autor, é interessante entender como a cultura escolar se relaciona com a sociedade. Ou seja, entender como os intelectuais, dentro e fora da escola, tratam a questão do negro.

Julia critica as análises reprodutivistas⁸ muito intensas nas décadas de 70 e 80, que viam apenas as questões externas e desprezavam as resistências, as tensões e os apoios que muitas vezes acontecem dentro da escola. É necessário, segundo ele, observar o funcionamento interno da escola, como, por exemplo, os conteúdos ensinados e as práticas escolares.

Ele discute a cultura escolar de acordo com três eixos: 1. interessar-se pelas normas e finalidades que regem a escola; 2. avaliar o papel desempenhado pela

7 São característicos dessa interpretação os trabalhos de Chevel (1990); Hebrard (1990, 2001, 2002).

8 Como exemplar dessas análises reprodutivistas, podemos citar a obra de Nosella (1980) analisada mais adiante.

profissionalização do trabalho do educador; 3. interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Particularmente, interessa-nos o terceiro eixo, que remete a discussão para a questão das disciplinas escolares que “não são nem uma vulgarização nem adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (JULIA, 2001, p. 33).

Ele destaca o papel da escola como um espaço com certa autonomia, com uma prática específica dos sujeitos.

Contrariamente às idéias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (JULIA, 2001, p. 33).

Consideramos exagerada essa afirmação, pois não podemos, também, desconsiderar as pressões diárias sofridas pelos professores que, na sua prática cotidiana, reproduzem em certa medida uma cultura dominante da sociedade em que vivem. É necessário pensar os professores para além da escola, como sujeitos de uma sociedade de conflitos e contradições, pessoas que têm interesses ideológicos e de classe. Ao longo da história da educação, as evidências dessas contradições são inúmeras, manifestadas nas relações e nos papéis assumidos pelos professores nos vários espaços sociais por eles circulados.

Situada a dimensão do conceito de cultura escolar na nossa investigação, resta-nos entender a sua relação com outro conceito norteador da pesquisa – a ideologia. De antemão, é necessário pensar que a cultura não deve ser trabalhada em contraposição à ideologia. Se a cultura localiza-se no campo das manifestações simbólicas, a ideologia perpassa várias dimensões humanas, pois é a expressão de interesses de diversas ordens, inclusive simbólica. Logo, o conceito de ideologia como visão de mundo é significativo para entendermos o processo de construção da visão sobre o negro no livro didático. Caminhemos melhor nesse conceito.

Ideologia

Ideologia é uma temática intensamente discutida; apresenta-se sempre carregada de polêmicas e divergências. Também não é nova a relação entre livro didático e ideologia. Muitos autores se debruçaram sobre essa questão, principalmente nos anos 1970/1980⁹, e denunciaram falseamentos e interesses político-ideológicos presentes nos livros, sustentados em um conceito de ideologia como falseamento do real.

Esse conceito tem sua matriz na tradição marxista, pois foi elaborado por Marx e Engels, em 1846, na obra *A Ideologia Alemã*, finalizada em 1846, mas só publicada em 1932, na União Soviética. Logo, as primeiras gerações de marxistas não tiveram acesso às idéias e debates expostos nessa obra.

Já naquele momento, Marx e Engels defendiam que a produção da vida determinaria o ser, sua consciência, suas relações sociais e as formas de apropriação do produto social. Entretanto, no momento da elaboração da obra, os seus proponentes estavam mais preocupados em afirmar que a produção das condições de vida do homem leva-o a produzir representações, idéias e pensamentos. Dessa forma, Marx e Engels demonstraram o quanto seria equivocado tomar as representações, os pensamentos e as idéias como base central da análise social.

São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, actuates e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa *camera obscura*, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objectos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida directamente físico (MARX e ENGELS, 1987).

Continuando, eles vão estabelecendo as diferenças entre o seu pensamento e o dos filósofos alemães e anunciam sua concepção de ideologia:

[...] Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua actividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1987).

Marx e Engels denunciam as falsas bases dos ideólogos alemães e o sentido tautológico da polémica entre velhos e jovens hegelianos. Além disso, como evidenciamos anteriormente, eles vão tecendo o seu método de análise. Primeiramente, estabelecem o pressuposto de que a produção das condições de sobrevivência determina tudo o mais na vida dos indivíduos e nas relações sociais. Ou seja, eles sugerem que se parta do real, do concreto e não se afaste dele em um único instante.

Se Marx e Engels demonstram a necessidade da consideração dos aspectos materiais e os têm como ponto de partida da análise, na seqüência do texto, eles passam a evidenciar a importância do processo histórico e acentuam a noção de transformação e de movimento das coisas que deveria estar presente também nas análises. Logo, Marx e Engels reivindicam uma análise que seja, ao mesmo tempo, materialista e histórica e que reconheça que a materialidade que nos cerca é fruto de transformações advindas do processo de trabalho de gerações anteriores, da indústria e do comércio.

Leandro Konder (2002), ao analisar o conjunto da obra de Marx, identifica como o conceito de ideologia elaborado por ele, em parceria com Engels, está imbricado na sua noção de historicidade e dialética. Para Konder, é necessário entender ideologia dentro de um processo de construção teórica que se modifica, se amplia. Marx parte da noção de alienação e caminha para entender os valores presentes nas ações sociais em suas diversas dimensões. Assim, não podemos limitar o conceito marxista à idéia de falseamento do real. Quando Marx se utiliza da

9 Analisaremos algumas dessas referências no primeiro capítulo.

idéia de “inversão”, estava, segundo Konder, utilizando-se de “uma imagem sugestiva, que lhe foi inspirada por uma invenção muito recente, que na época exercia grande fascínio sobre as pessoas” (p.50). Para ele, Marx entende ideologia como “a expressão da incapacidade de cotejar as idéias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade” (p. 40). E vai mais além:

Para Marx, então, a distorção ideológica não se reduz a uma racionalização cínica, grosseira, tosca, bisonha ou canhestra dos interesses de uma determinada classe ou de um determinado grupo. Muitas vezes ela falseia as proporções na visão do conjunto ou deforma o sentido global do movimento de uma totalidade, no entanto respeita a riqueza dos fenômenos que aparecem nos pormenores (KONDER, 2002, p. 43).

Nesse sentido, Konder reforça que o conjunto do pensamento de Marx e Engels garante extrapolar a idéia de ideologia como apenas falseamento do real e entendê-la a partir da imbricação com o movimento contraditório do real, pois “o processo da ideologia é maior do que a falsa consciência, que ele não se reduz à falsa consciência, já que incorpora necessariamente em seu movimento conhecimentos verdadeiros” (p. 49).

Entendemos assim que a ideologia perpassada nos livros didáticos no tocante ao papel do negro na formação nacional é o caminho inicial para chegarmos à totalidade perseguida aqui. Ou seja, compreender o papel que essa ideologia do nacional exerceu para a sociedade brasileira/baiana num determinado contexto socioeconômico mundial.

Embora a ideologia possa receber sua formulação imediata por um autor, um teórico, um filósofo, um pensador individual, o certo é que ela resulta da justificação ideal de interesses materiais coletivos. A coletividade a que se reporta a ideologia é a classe social. Dessa maneira, é importante acrescentar que a toda ideologia corresponde, num determinado momento histórico, o movimento de uma classe.

À luz desses pressupostos é que desenvolvemos a tese aqui exposta. No Capítulo I, recuperamos o percurso histórico do livro didático no Brasil, destacando os papéis assumidos por ele e as diversas regulamentações em torno do seu uso. Analisamos os estudos sobre o livro didático, especialmente os de história que

levaram em consideração os aspectos ideológicos e as questões referentes ao negro e à escravidão. Ressaltamos seus aspectos teórico-metodológicos e as implicações políticas dessas escolhas.

O objetivo desse capítulo foi evidenciar o lugar da nossa análise no universo de produção sobre o livro didático. Identificamos uma predominância dos estudos sobre preconceitos e ideologia no livro didático na década de 1980 e início de 1990. Daí em diante, há uma forte inserção da história cultural nas análises, que muda o foco para o processo de produção e circulação do livro, secundarizando seu conteúdo. Nossa intenção foi localizar a pesquisa na análise do conteúdo, com destaque para os aspectos ideológicos, porém sem desconsiderar a inserção do livro numa instituição escolar e seu papel específico de instrumento didático.

No Capítulo II, reconstruímos o contexto socioeconômico e político do Brasil entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX, momento de produção e utilização dos manuais aqui analisados. Identificamos as mudanças ocorridas no Brasil, com destaque para o processo de abolição do trabalho escravo, mudança da forma de governo e a paulatina urbanização da sociedade. Essas mudanças estão relacionadas às transformações mundiais do capitalismo, marcado pela sua fase monopolista.

Ainda nesse capítulo, apresentamos as principais reformas educacionais ocorridas com a República, centrando na experiência da Bahia e na instituição de ensino secundário – o Ginásio da Bahia. Nossa intenção foi descrever o espaço territorial e suas contradições sociais, econômicas e políticas em que os livros didáticos de João Ribeiro, Rocha Pombo e Borges dos Reis foram utilizados. A discussão sobre a escravidão e sobre o Brasil construída nesses livros teve repercussões e interlocuções naquele contexto. Não pudemos recuperar essas repercussões, mas analisamos em que medida a discussão sobre o negro divulgada no Ginásio da Bahia, via livros didáticos, reforçou um projeto social de classe hegemônico na Bahia, e no Brasil, nesse período recém-saído da escravidão e fortemente marcado pelas contradições sociais, econômicas e raciais.

Travamos ainda nesse capítulo um debate com Nina Rodrigues no tocante às suas análises sobre o negro no Brasil. A produção de Nina Rodrigues serviu como

exemplo de interlocução, influência e confluência dos discursos construídos nos livros didáticos, representantes, como nós defendemos, de um pensamento hegemônico e de classe.

No Capítulo III, passamos às obras e seus autores. Descrevemos o percurso das narrativas de cada autor, identificando a idéia de Brasil construída por eles, ressaltando as concepções de nação, nacionalismo, escravidão e trabalho. Nosso objetivo foi analisar, à luz da produção historiográfica e didática desses autores, o projeto social defendido e os interesses e intenções políticas desse projeto. A leitura do Brasil feita por esses autores possui confluências e divergências, que tentamos evidenciar, mas também destacamos as influências teóricas e metodológicas de cada um deles.

Noutra parte do capítulo, debruçamos sobre a análise da escravidão, tema presente nos livros, ressaltando o pensamento de cada autor sobre a escravidão e seu papel na história do Brasil. Mostramos como a crítica e a justificativa da escravidão foram elaboradas por eles com intuito de reforçar um projeto de Brasil liberal, capitalista, marcado pela necessidade do trabalho forçado dos negros. Mostramos como, nessa trajetória, a identidade brasileira, em que se ressalta o universo branco, cristão e urbano, vai sendo forjada. Porém, os autores apresentam, cada um a seu modo, as contribuições dos negros na formação do Brasil, com evidência de contradições e ajustes no processo de adaptação da sociedade brasileira em direção à tão buscada civilização. Nesse percurso, salientamos as diferenças e semelhanças entre os autores.

Por fim passamos às Conclusões, onde retomamos os passos da investigação e ressaltamos o caráter e dimensão do livro didático de História do Brasil em relação à produção e consolidação de uma identidade nacional. Discutimos as características dessa identidade forjada nos manuais e em outros espaços sociais.

Chamamos a atenção para o fato de esses três autores, cujas obras são tratadas aqui como exemplares do discurso histórico do seu tempo, serem “inventores” de uma idéia de nação na qual a escravidão foi justificada e explicada a partir do próprio negro.

Vamos ao texto, e o leitor julgará se conseguimos realizar nossos objetivos.

CAPÍTULO I - LIVRO DIDÁTICO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENFOQUES E PERSPECTIVAS

Uma das primeiras referências sobre o uso do livro didático como recurso necessário ao ensino é a proposta feita pelo religioso morávio Comenius¹⁰. Em 1657, ele publica a Didática Magna, na qual propõe a necessidade do livro didático para a “boa” formação da alma humana e o descreve em detalhes. Pode-se localizar, naquele momento, o nascimento da idéia do manual didático.

O texto de Comenius fazia parte de um projeto maior de ensino que, por sua vez, localizava-se num contexto de transição da sociedade feudal para uma sociedade capitalista. Isto é, o modelo construído por Comenius tentava responder às características do despontar de uma nova organização socioeconômica e política. Esse modelo se relacionava às modificações experimentadas em outros espaços da sociedade, tais como a Reforma Protestante e as alterações no processo produtivo, e era alimentado por elas. O projeto de ensino de Comenius negava a forma de ensino medieval (marcada pela presença dos mestres e discípulos e pela leitura exaustiva dos clássicos) e propunha outra sistematização do tempo escolar, outra relação professor *versus* aluno, outros conteúdos, mais curtos e sinteticamente organizados segundo uma ordem hierárquica, e iniciava o processo de implantação de um espaço específico para as aulas.

Ao analisar esse momento, Alves (2005) aponta como a Reforma Protestante modificou a organização do trabalho didático, rompendo aos poucos com o modelo

10 Segundo Gadotti (1993), Comenius foi pioneiro do ecumenismo. Nasceu na Moravia, em 1592, estudou teologia, formando-se padre. “Vítima da Guerra dos Trinta Anos, passou grande parte da sua vida no exílio, primeiro na Polônia, onde foi bispo, mais tarde na Suécia, na Prússia, na Holanda, onde veio a falecer, em 1670. (...) Superando definitivamente o pessimismo antropológico da Idade Média, com seu otimismo realista, Comênio influenciou as pedagogias posteriores, fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado” (GADOTTI, 1993, p. 80).

medieval e implantando a organização burguesa do trabalho didático a partir da referência da manufatura. Ele caracteriza a obra de Comenius como aquela que sistematizou o ideal pedagógico burguês.

O educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que se articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2005, p. 65).

Para Comenius, o ensino não necessitava da leitura de diversos livros, longos, difíceis e raros como os clássicos de então. Ele defendia a exclusividade do livro didático no ensino como forma de garantir não apenas economia de tempo, mas também um maior controle moral.

Ninguém ignora que a pluralidade dos objetos distrai nossos sentidos. Portanto, haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: Faze isto e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos (COMENIUS, 1997, p. 216).

Assim o livro deveria ser universal, breve, de fácil leitura, para os alunos absorverem a mensagem com facilidade. Anuncia, dessa forma, as características de um livro voltado ao ensino, um livro didático.

Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre (COMENIUS, 1997, p.217).

Propõe, também, que o livro seja redigido em forma de diálogo e com as mesmas características, “todos da mesma edição e coincidam no número de páginas, de linhas etc.; isso será útil para as citações e para a memorização local”

(p.218). Ele chega a detalhes da organização e conteúdo dos livros. E indica, também, a necessidade de livros para alunos e outro para o professor:

Quem não sabe que mesmo a pequena chama de uma vela pode fornecer luz suficiente a um homem que esteja desperto a trabalhar? Portanto, podem ser escolhidos os livros – ou preparados novos livros – que ensinem os princípios das artes e das ciências, livros de tamanho pequeno, mas de grande utilidade, que apresentem as coisas resumidamente, ou seja, muitas coisas com poucas palavras [...] (COMENIUS, 1997, p.221).

Portanto, os livros didáticos serão de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição (COMENIUS, 1997, p.366).

Comenius defende a centralidade dos livros didáticos, para garantir o perfeito funcionamento da escola. Para ele, a escola deveria ser dividida em materna, vernácula, latina e a academia. A escola vernácula teria seis anos: cada ano corresponde a uma classe, e cada classe tem seus livros didáticos.

Comenius concebe o livro didático numa perspectiva de baratear e simplificar o trabalho didático, tão carente de livros clássicos e professores bem preparados. Estava sistematizado, então, o modelo da escola moderna, fruto das modificações socioeconômicas experimentadas pela sociedade européia, na sua transição para a modernidade. Mais uma vez recorreremos a Alves (2005) que localiza, nesse contexto, a obra de Comenius.

É forçoso reconhecer que a organização manufatureira do trabalho didático respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo morávio. Emergiu o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia, ainda, sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Limitado era o contingente de pessoas que dispunha de conhecimento suficiente para o exercício do magistério. A infra-estrutura física era incipiente e improvisada. Essas considerações conferem os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano, daí o manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade maior pela transmissão do conhecimento; instrumento que daria a medida do (escasso) conhecimento esperado pelo professor e expressaria a meta quanto

ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno. O manual didático, além de resumir um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, condicionaria, ainda, os procedimentos necessários ao desenvolvimento desse programa, fixados previamente (ALVES, 2005, p. 70).

Como podemos observar, o manual didático foi pensado para solucionar o problema da escassez de recursos, de livros e de professores e como controle moral (ideológico). Para tanto, ele apresenta uma concepção didática segundo a seleção e o ordenamento dos conteúdos a serem ensinados. A organização de ensino proposta por Comenius representou o despontar da idéia de um ensino centrado no livro didático. Logo, a investigação do livro e de seu autor é essencial para esclarecer como e com que intenções as seleções do conteúdo são realizadas.

Passados alguns séculos, durante os quais as sociedades humanas experimentaram transformações profundas no seu funcionamento e na sua organização socioeconômica, política e cultural, espanta-nos constatar que algumas das características do livro didático de Comenius permanecem ainda hoje. Cabe-nos questionar como elas são articuladas e desenvolvidas em contextos e sociedades extremamente diferentes daquela em que viveu Comenius. Dessa forma, vejamos o papel do livro didático na história do ensino brasileiro.

1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO

Durante quase todo o período colonial, o ensino no Brasil foi responsabilidade dos padres jesuítas e não se constituía num sistema mais geral para a maioria da população.

Adentrando o Império, já com grande parte dos jesuítas longe do Brasil, iniciou-se o processo de organização de um sistema oficial de ensino¹¹. Com a Lei de Ensino, de 1827, o governo brasileiro se comprometeu a construir escolas de

primeiras letras para meninos e meninas em toda vila brasileira, priorizando a utilização do método mútuo¹².

O ensino secundário permanecia restrito ao município da corte, ministrado no Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1838, e com aulas avulsas em outras províncias. No geral, em todo o período imperial, o ensino foi pensado para atender a uma elite socioeconômica.

Atrelado a esta organização educacional que nasceu com o Império, encontra-se o livro didático. Já naquele momento, esteve presente o cuidado com a produção, circulação e controle do livro didático que chegaria às escolas. Desde então, “o livro didático constitui-se em instrumento privilegiado de controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 1993, p. 17-18). Para essa autora, desde o seu início, ele era proposto com o intuito de sedimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, normas, regras de procedimentos e valores.

Também nesse período a história se constituiu, no Brasil, como uma disciplina escolar, com objetivos definidos, conteúdos adaptados da produção científica e métodos pedagógicos próprios, incluída no currículo das escolas primárias e secundárias (FONSECA, 2004), o que vai provocar a produção e utilização de livros didáticos de história.

O livro didático serviu, durante todo o século XIX e meados do XX, como instrumento de formação tanto do professor quanto do aluno. Atendia a um padrão uniforme de currículo. Segundo Bittencourt (1993, p. 62), “as exigências dos exames para os cursos superiores e o padrão do colégio Pedro II davam uma certa homogeneidade às obras [...]”.

11 A discussão sobre a necessidade de um sistema nacional de ensino inicia-se nesse momento, embora, na prática, ele só se efetivará a partir dos anos 1930. Ver sobre esta discussão em SAVIANI (2007).

12 O método mútuo, também conhecido como lancasteriano ou monitorial, baseado nos escritos e experiências de Lancaster e Bell, consiste na utilização por um único professor de uma grande quantidade de monitores, escolhidos entre os mais adiantados alunos das diversas classes em que se divide a sala. Dessa maneira, o método mútuo permitia otimizar a figura do professor e criar salas com até mil alunos, divididos em inúmeras “classes” tendo à frente um monitor em cada uma. Maiores informações, v. BASTOS, FARIA FILHO, 1999.

No tocante à legislação, a autora aponta as propostas das autoridades para a elaboração de compêndios, para todo o Império, comprometidos com as idéias liberais e republicanas de defesa da unificação do ensino, pois

o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, determinando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar (BITTENCOURT, 1993, p. 64).

Quanto à produção didática da história do Brasil, observamos que, dos meados do século XIX em diante, os autores dos livros para o ensino secundário eram, em sua maioria, sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e tinham proximidades com o governo¹³. Segundo Bittencourt, “os primeiros escritores de textos didáticos tinham estritas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido” (BITTENCOURT, 1993, p. 205). Ou seja, era a produção de uma classe social determinada, a classe economicamente dominante.

A partir da década de 1870, intensifica-se o debate entre liberais e católicos em torno da laicidade do ensino. Os liberais defendiam a implantação da disciplina história com um conteúdo laico, em substituição à história sagrada¹⁴.

Nas décadas finais do Império e início de República, acentuam-se as críticas à produção didática da história. Foi o momento em que “a história como disciplina escolar passava a vigorar como ‘disciplina de formação da cidadania’, como matéria obrigatória para as gerações escolares” (BITTENCOURT, 1993, p. 220). Os manuais desse período associavam o discurso ideológico nacionalista com um cientificismo baseado no rigor e objetividade.

Em outro estudo, Bittencourt (2007) discute como a disciplina história esteve associada ao processo de constituição de uma identidade nacional em vários

13 É exemplar o livro didático de Joaquim Manuel de Macedo, Lições de História do Brasil, cujo objetivo era a exaltação do governo imperial. Uma análise interessante dessa obra encontra-se em Mattos (2000).

14 Esse debate entre católicos e liberais prosseguiu décadas adentro no cenário educacional brasileiro. Jamil Cury (1986) analisa esse debate na década de 1930 e demonstra como as duas posições representavam visões ideológicas em disputa pelos rumos da educação brasileira.

momentos da história do Brasil. Esta identidade ganha configurações diversas a depender das conjunturas políticas e econômicas e é utilizada como suporte ideológico de manutenção de determinada ordem social. O livro didático de história do Brasil cumpriu desde o nascer do Império um papel central na conformação das identidades.

Num primeiro momento, como foi ressaltado anteriormente, a influência dos intelectuais do IHGB construiu uma história voltada para formação de “súditos do imperador”, cujos laços com o passado colonial foram mantidos¹⁵. Como diz Bittencourt (2007, p. 35) “a opção das elites no poder, elites provenientes do setor agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico”. O povo brasileiro não era preocupação dessas elites e intelectuais; ser brasileiro significava ser branco e pertencer à cultura europeia. Portanto, a história do Brasil divulgada nos bancos escolares via livros didáticos silenciava, em sua maioria, a respeito de índios e negros.

Em finais do século XIX e no adentrar da República, essas concepções ganham novas formas, acentuam-se as críticas a uma história sagrada e se inicia a constituição de uma identidade nacional sustentada no nacionalismo patriótico, cujo passado nacional precisava ser escrito de forma homogênea, sem conflitos e “único para todos os brasileiros” (BITTENCOURT, 2007). O ideário republicano, influenciado pelas idéias civilizatórias dos países europeus, incluiu a história da civilização no currículo, pensando a história nacional como consequência e apêndice desta trajetória única da humanidade. Essa influência se dava não por idealizações individuais, mas por ser a Europa, naquele momento, o centro dinâmico do capitalismo mundial e, portanto, modelo de desenvolvimento para aqueles que defendiam o mesmo projeto para a América Latina.

Esta concepção de identidade, fundamentada na história da civilização, utilizou, como explicação para a dominação, idéias racistas, cujo predomínio do

15 Ver sobre esta discussão o estudo de Mattos (2000) quando analisa o manual didático de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo identificando-o como um discurso voltado para a formação de súditos do Império.

branco sobre os demais povos era naturalmente justificado como veremos nos manuais didáticos analisados no terceiro capítulo. Bittencourt (2007) chama a atenção para os desdobramentos dessa concepção no Brasil:

Essa tendência colocava o povo brasileiro sob suspeita pelo excesso de mestiçagem. Negros e indígenas haviam “danificado” a população, e, para determinados setores, o estágio de civilização somente seria alcançado pelo embranquecimento do povo (p. 40).

A partir da década de 1930, com o movimento de renovação da educação, houve uma maior atenção para com os materiais escolares, em especial o livro didático, em relação ao seu conteúdo, sua distribuição e uso pedagógico. Esse cuidado se expressou também nas políticas educacionais formuladas a partir daquele momento.

Com a instalação do Estado Novo e o acirramento do autoritarismo, a preocupação passou a ser com a centralização e controle do ensino em suas diversas dimensões, inclusive com os materiais didáticos. A intenção, naquele momento, era a formação de cidadãos imbuídos do “espírito patriótico”, defensores da nação brasileira e da política hegemônica em curso, por isso a produção de livros didáticos mereceu atenção especial.

Em 1937, início da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com a intenção de prover as escolas de livros e bibliotecas. No ano seguinte, pelo Decreto-Lei 1.006, iniciou-se efetivamente o controle legal da produção e distribuição do livro didático com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). É nesse decreto que se tem, pela primeira vez, uma definição de livro didático, exposta no Art. 2º do Capítulo I:

§ 1º - Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (DECRETO-LEI Nº 1.006, de 30/12/1938).

Também esse Decreto, Art. 10 do Capítulo II, estabeleceu a função da CNLD:

a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização do seu uso;

b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;

c) indicar os livros estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (DECRETO-LEI Nº 1.006, de 30/12/1938).

Conforme Oliveira et. al. (1984), essa Comissão tornou-se demasiadamente burocrática, com função muito mais política do que pedagógica. Em meados da década de 1940, com o fim da Gestão Capanema e intensificação do processo de democratização, Clemente Mariani assume o Ministério da Educação, e a CNLD sofre severas críticas em razão da burocratização e centralização excessivas. Discute-se a necessidade de descentralizar a produção e distribuição do livro didático e uma maior formação acadêmica dos profissionais responsáveis pela sua escolha.

Após 1930 uma série de mudanças e desafios se apresentou ao capitalismo mundial, entre eles, o avanço do socialismo e dos movimentos contestatórios. Para contornar esta situação, “ganha força o pensamento político de tentar controlar o capitalismo, dando uma feição social para o mesmo, o que leva a recorrer ao Estado para ser o grande sujeito responsável pela harmonia e controle dos excessos” (SANTANA JUNIOR, 2000).

No plano político internacional, as teses liberais perdiam força em razão da divisão entre o bloco capitalista, liderado pelos EUA, e o bloco socialista, liderado pela União Soviética. No plano econômico, o capital produtivo adentrava fronteiras até então não desenvolvidas industrialmente, com o apoio dos Estados-Nação que, a

despeito do forte sentimento nativista daquele contexto pós-guerra, cediam espaço e importância para as multinacionais.

No Brasil, esse processo foi vivido num rearranjo com as classes dominantes de então, as oligarquias exportadoras, e o governo Vargas foi responsável por estabelecer uma nova hegemonia na sociedade brasileira, que representava, simultaneamente, uma ruptura e uma continuidade com a estrutura dominante anterior a 1930.

A industrialização brasileira adotou uma estratégia de substituição de importações com forte apoio do Estado, que se transformou no carro-chefe da acumulação capitalista no Brasil (SANTANA JUNIOR, 2000). Foi nesse contexto que o Estado adquiriu traços autoritários e passou a interferir decididamente não apenas no setor econômico, mas também em setores de produção de instrumentos ideológicos, como a escola e, especialmente, os livros didáticos.

A partir da década de 1950, o setor industrial ganha mais consistência assim como o caráter nacional-desenvolvimentista do Estado brasileiro. É nesse momento que, em 1952, Anísio Teixeira assume a coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e institui a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), por meio da qual ele encomenda a produção de livros didáticos e manuais para uso dos professores. O livro didático de história do Brasil e o de história geral foram encomendados, respectivamente, a Américo Jacobina Lacombe e a Delgado de Carvalho¹⁶.

A intenção de Anísio Teixeira era “promover, entre os professores secundários do país, um movimento de renovação no tocante à matéria a ser ensinada e aos métodos de ensiná-la, a fim de tornar a matéria e o método mais adequados aos interesses do adolescente e ao ambiente em que vive” (MUNAKATA, 2004, p.516). Trata-se aqui de mais uma função exercida pelos livros didáticos desde Comenius: orientar os professores na preparação das aulas, já que se reconheciam a falta de

16 Ver mais detalhes dessa discussão em artigo de Kazumi Munakata “Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção”, Educação e Pesquisa, v.30 n.3 p. 513-529, São Paulo set./dez. 2004

tempo, de condições financeiras e de formação para se utilizarem de outros materiais de pesquisa e a falta de atualização em relação a seu campo profissional.

É importante destacar que Anísio Teixeira foi um representante convicto do liberalismo educacional desenvolvido no Brasil a partir dos anos 1920 e consolidado na década de 1950. O projeto educacional dos liberais brasileiros, vivenciados desde o movimento escolanovista e as reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema articularam as demandas do capitalismo industrial com o discurso de modernização dos intelectuais brasileiros. A expansão da rede de ensino e a necessidade de qualificação de setores médios da sociedade fizeram com que os dirigentes intelectuais do país liderassem a implementação das reformas educacionais, como é exemplar Anísio Teixeira¹⁷.

No caso específico da produção de livros, outro elemento importante a se destacar é o fato de o governo se propor a produzir os livros didáticos, interferindo diretamente no seu conteúdo e metodologia. Imbuído de idéias renovadas no âmbito educacional e científico, Anísio Teixeira tinha como objetivo levar, ao interior do país, manuais didáticos atualizados em relação ao avanço do conhecimento científico.

Em meados de 1960, com o processo de instalação da ditadura militar¹⁸, a política educacional passou a ser gerida por acordos MEC/USAID, estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos. Em relação ao livro didático, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que propunha “um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamentos de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas” (MEC/COLTED, 1969, cf. FREITAG, 1989, p. 14).

Nesse bojo, foi criada, em 1969, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que, juntamente com a COLTED, seria responsável pela execução dos

17 Para um aprofundamento da análise sobre o liberalismo educacional brasileiro, ver XAVIER, 1990.

18 O golpe militar de 1964 representou uma nova configuração no projeto desenvolvimentista brasileiro. À custa de repressão, exílio e morte, as organizações dos trabalhadores e as teses do nacionalismo são derrotadas. A burguesia liberal e a aristocrática, os militares e o capitalismo internacional passam a dar o tom na administração política do Brasil, todavia o Estado continua como carro-chefe do processo de acumulação brasileiro

programas do livro didático e pelos programas editoriais e cooperação com instituições educacionais. Houve um intenso crescimento do mercado editorial graças aos acordos com o governo federal de produção e distribuição de livros didáticos em todos os níveis escolares. Essas e outras questões sofreram várias críticas, as quais denunciaram as intenções políticas dos EUA em controlar ideologicamente os países do chamado Terceiro Mundo.

Na década de 1970 criou-se o Programa do Livro Didático, gerido pelo Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo principal da co-edição dos livros didáticos e sua distribuição. Esse programa foi desdobrado em cinco partes: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF); Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU); Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES); e Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM).

Apesar das críticas crescentes, a política educacional do livro didático continuou a ser orientada pela lógica de privilegiar os interesses privados das editoras em detrimento da qualidade do material que chegava às escolas.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO E SEU CONTEÚDO

Na seção anterior, vimos o percurso das regulamentações e discussões políticas em torno do uso do livro didático. A cada contexto socioeconômico, regulamentações eram criadas para garantir o controle sobre o conteúdo veiculado pelo livro didático. Além disso, à medida que a demanda pelo ensino crescia e o público escolar diferenciava-se, as disputas sobre o conteúdo do livro didático também se intensificavam. Isto é, as demandas de classes sociais diferentes e de frações dessas classes implicavam pressões novas sobre as políticas públicas do livro didático.

O conteúdo sempre foi um elemento central nas análises do livro didático. Destacaremos aqui algumas que tiveram como objetivo a denúncia e a crítica desses

conteúdos, a fim de apontar preconceitos e ideologias por ele veiculados. É importante entender que essas análises têm sua própria história. As abordagens são frutos de contextos e espaços de produção diferenciados, logo, trazem recortes e opções teórico-metodológicas que remetem a esses contextos.

Entre as décadas de 1950 e 1970, foram intensas as análises que priorizaram a denúncia da ideologia veiculada nos livros didáticos, utilizando como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico (ou pelo menos anunciavam essa opção). A partir de meados da década de 1980 e mais intensamente na década de 1990, as análises sobre livro didático recorreram à chamada nova história, preocupando-se menos com a denúncia do conteúdo e investigando mais sua produção, circulação e apropriação.

Sobre a penetração dessas “novas tendências” no campo educacional a partir da década de 1990, Lombardi destaca as disputas entre os programas de pós-graduação.

[...] parece claro que também a busca dos “novos” emergiu com o aumento e ampliação da pesquisa educacional no Brasil, resultado direto da criação e consolidação dos cursos de pós-graduação em educação. Ao contrário de ser um período marcado pela predominância de uma única tendência, a aparente discordância entre os autores que trataram da questão [...] poderia levar à conclusão que se trata de uma acirrada disputa de posições entre diferentes programas de pós-graduação e, no limite, entre diferentes perspectivas no interior de um mesmo programa (LOMBARDI, 1993, p. 122)

Essas escolhas teórico-metodológicas têm implicações e repercussões no embate político. As opções do que evidenciar traduzem os espaços de produção e as preocupações com as lutas sociais em foco. Portanto, aqui procuramos demonstrar essas implicações nas análises em destaque.

Ao analisar os trabalhos sobre ensino de história de uma maneira geral, produzidos entre 1988 e 2002, Fonseca destaca o livro didático como um dos recortes mais pesquisados:

Cerca de 66% dos estudos levantados concentram-se nos temas dos currículos e programas para o ensino de história, das práticas escolares no ensino de História e do livro didático de História, estando este último tema na liderança, com quase 40% dos trabalhos

analisados. Dentro desses três temas alguns subtemas se destacam, como a formação cívica e nacionalista no ensino de História e as reações entre este ensino e a historiografia, ambos representando 33% dos trabalhos, e também a história das mulheres nos livros didáticos, reformas curriculares, as linguagens no ensino de História, o ensino de História da Educação (FONSECA, 2004, p. 30).

Nesse levantamento feito por Fonseca, a discussão sobre o negro e a escravidão não aparece como destaque das pesquisas. Em se tratando de trabalhos sobre ensino de história esta temática ainda está por ser esgotada.

Feitas essas observações vamos às análises para entender como o livro didático tem sido investigado ao longo da história, particularmente o livro didático de história e a questão racial.

Durante toda a década de 1950 e meados de 1960, assiste-se no Brasil a uma intensa onda de organização e mobilização dos movimentos sociais, seja no âmbito da educação popular, seja no tocante aos movimentos de trabalhadores urbanos e rurais, seja em relação ao movimento estudantil e também em relação, particularmente, ao movimento negro, que intensifica suas denúncias sobre os preconceitos em vários espaços sociais, inclusive na escola e seus materiais didáticos.

É nesse contexto que se localiza uma das primeiras análises que enfoca o preconceito racial no livro didático: o artigo de Dante Moreira Leite, “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros” (1950). Ele analisou seis livros didáticos, nos quais busca identificar a construção de um mundo ideal, sustentado em preconceitos raciais.

Negrão (1988), ao analisar o texto de Leite, sintetiza suas conclusões em alguns pontos:

a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com uma postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através de exemplos da História do Brasil. (NEGRÃO, 1988, p.53)

Depois deste artigo, registram-se mais dois trabalhos com a mesma preocupação: o texto "Valores e estereótipos em livros de leitura" de Bazzanella (1957); e a pesquisa "Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro" (Hollanda, 1957), produzidos pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), integrando um projeto patrocinado pela Unesco.

Hollanda analisou vinte manuais de história de uso no curso ginásial, cujas conclusões Negrão sintetizou dessa forma:

Esse autor mostra que somente cinco dos manuais por ele analisados referem-se à escravidão como algo condenável, sendo ela explícita e implicitamente justificada, na grande maioria dos casos, como uma necessidade econômica. Quanto ao tratamento dispensado aos escravos, quatro manuais apenas referem-se a maus tratos sofridos durante o tráfico (NEGRÃO, 1988, p.53).

Bazzanella, por sua vez, analisou dez livros de leitura utilizados na 4ª série primária, nos quais, não encontrou, como era seu objetivo, a presença de preconceitos explícitos. Segundo Negrão (1988, p. 53), o autor faz alguns destaques em relação ao negro: "quinze lições fazem referência ao negro sendo que em todas, com exceção de uma, o negro é colocado em posição subalterna. [...] No geral das lições, o negro é apresentado positivamente, e até com certo sentimentalismo".

Os anos 1970, em meio ao movimento mais geral de contestação à ditadura militar e de defesa da democratização do país, constituíram um momento bastante fértil de produção sobre o conteúdo do livro didático e de denúncias de seu caráter ideológico. Entre as obras de denúncia aos preconceitos e ideologias presentes no livro didático, citaremos algumas sustentadas nas análises de Althusser, Establet e Bourdieu, representantes da teoria da reprodução que hegemonizou os estudos educacionais no período.

Em 1979, Maria de Lourdes Nosella lança o livro "As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos", fruto de sua dissertação de mestrado, com uma análise dos livros de Comunicação e Expressão, utilizados no 1º grau no Estado do Espírito Santo, no ano de 1977. A autora denuncia a escola na sua condição de aparelho ideológico do Estado e salienta o papel do livro didático como instrumento ideológico da classe dominante. Seu objetivo é "pôr em evidência a

utilização da educação como instrumento através do qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada” (p. 15) e que tem como objetivo maior a manutenção do “ethos capitalista”. Para tanto, ela parte do referencial teórico althusseriano, cuja concepção de sociedade se baseia na bipolaridade de classe e entende a escola como um aparelho ideológico do Estado, cuja função principal, e quase única, é a reprodução da visão de mundo da classe dominante.

Assim, a autora analisa algumas temáticas nos textos didáticos: família, escola, religião, pátria, ambiente, trabalho, pobres e ricos, virtudes, “explicações científicas” e o índio, temas por onde são transmitidas as ideologias, visões de mundo, valores, modos de conceber a realidade.

Nosella busca no livro didático analisado as lacunas e silêncios em torno da questão da exploração, da dominação de classe, mas carece de uma interlocução mais profunda com o conteúdo de fato. Utiliza, dessa forma, uma visão mecanicista do materialismo histórico e do conceito de ideologia e parte do princípio de que existe uma classe dominante única e homogênea, que elabora o discurso ideológico endereçado a uma classe dominada, também homogênea e única, que absorve esse discurso tal qual a intenção do produtor.

Assim, Nosella distancia-se do próprio Marx, que demonstrou, no “18 Brumário”, as divisões internas de cada classe, os projetos diferenciados e em disputa que são construídos por frações de classe, mesmo que essas frações concordem no essencial – a manutenção da propriedade capitalista. Da mesma forma, a classe dominada apresenta, em diferentes contextos históricos, setores diferenciados e até divergentes, que interferem no processo de apropriação do discurso ideológico dos textos didáticos.

A autora não leva em conta também o movimento dialético da história, em que os sujeitos sociais são determinados e determinam sua vida. Alunos, professores, editoras, autores, entre outros, são sujeitos históricos que interferem na trajetória escolar. Mesmo concordando com as determinações socioeconômicas, é preciso entender dialeticamente suas inter-relações com outras dimensões da vida humana.

Com base no estudo de Nosella, muitos outros discutiram a ideologia no livro didático. Dentre esses, destaca-se o trabalho de Ana Lúcia Faria, “A ideologia no livro didático” (2002)¹⁹, que discute o caráter ideológico da concepção de trabalho nos livros de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, utilizados entre a 2ª e a 4ª Séries no ano de 1977.

Assim como o trabalho anterior, Faria (2002) parte do pressuposto de que a sociedade é dividida em duas classes antagônicas e que, portanto, é preciso pensar a educação como uma educação de classe. Além disso, mesmo entendendo a infraestrutura como determinante, considera a autonomia relativa da superestrutura.

Faria identifica teoricamente a concepção marxista de trabalho e parte para o texto didático, contrapõe esse modelo ao encontrado e chega à conclusão de que o trabalho apresentado nos livros didáticos analisados é a-histórico, subjetivo e prioriza a relação homem-natureza em detrimento da relação homem-homem.

Na temática referente ao trabalho escravo, o texto de Faria denuncia a injustiça daquele modelo, mas trata a questão por resolvida a partir da Abolição, apontando, inclusive, que este tipo de trabalho já existia na África e que foi apenas transposto para o Brasil. Também denuncia que, nos livros analisados, quem trabalha são grupos identificados, como negros, imigrantes e homens adultos (casados), excluindo-se, assim, mulheres, crianças e índios.

Cruzando os dados dos livros com as entrevistas feitas com crianças das duas classes, a autora sentencia que, para a criança da classe trabalhadora,

[...] o livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Dessa forma diz que sua experiência é errada e desde que se esforce, estude, subirá na vida. Assim o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e submissa (FARIA, 2002, p. 83).

Por outro lado, Faria, tal qual Nosella, busca no livro a concepção de trabalho já pré-estabelecida por ela, concentrando sua análise muitas vezes no não dito, no que deveria estar escrito sobre trabalho.

19 Publicado pela primeira vez em 1984.

No entanto, a autora não pára na denúncia. Ela entende a escola não apenas como lugar da reprodução, mas também como espaço de luta pela transformação e aponta, mesmo brevemente, a formação dos professores como caminho de superação dessa ideologia e de transformação social.

Nessa mesma linha, pode ser citado o trabalho de Nelson Preto, “*A ciência nos livros didáticos*” (1995)²⁰, em que analisa a concepção de ciências nos livros utilizados nas séries iniciais do ensino primário e identifica seu caráter ideológico. Mesmo sem uma preocupação teórica em definir ideologia, ele chega a conclusões semelhantes às das autoras anteriores:

As características ideológicas mais marcantes destes livros são: que possuem um enorme vazio de informações; reproduzem uma prática autoritária dos que *sabem* em relação aos que *nada sabem*; são calcados na repetição do conteúdo, induzindo à memorização; apresenta o conhecimento de forma compartimentalizada; colocam a ciência se utilizando da natureza como uma fonte inesgotável de recursos; apresentam o método que a ciência utiliza como tendo na experiência a base de tudo e visando controlar a Natureza; mostram o universo e os homens vivendo em perfeita harmonia; consideram o cientista um indivíduo especial, absolutamente diferente do homem comum; apresentam a experiência como palavra final, sem vínculos com os modelos teóricos; e colocam os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico (ou não) como sempre benéficos (PRETO, 1995, p. 55).

Nas suas conclusões, Preto se aproxima de Faria, porém amplia a visão ao identificar, como solução para esses problemas, a formação do professor associada a um processo mais amplo de democratização da sociedade e melhoria das condições do trabalho docente.

Outra preocupação com o livro didático foi manifestada por professores de 1º e 2º Graus ainda na década de 1970 e, mais intensamente, na década de 1980. Na Bahia, houve algumas tentativas por parte desses professores e da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, de pensar políticas para o livro didático com base em uma análise crítica e sistemática sobre eles. Essas

20 Publicado em sua primeira edição em 1986.

experiências são analisadas por Felipe Serpa no texto “A questão do livro didático”, publicado em 1987²¹.

Nesse texto, Serpa faz uma análise das reflexões construídas em três encontros sobre livro didático, ocorridos na Bahia entre 1984 e 1986, organizados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Particularmente, analisa os documentos produzidos no II Encontro, que teve a participação de professores de municípios do interior. Foram realizados encontros regionais preparatórios para o Encontro geral em Salvador, em que houve, segundo Serpa, duas frentes de discussão: a política educacional e a política do livro didático, mesmo considerando as suas interações.

Sobre a primeira frente de discussão, Serpa assim sintetiza as decisões do encontro:

Percebe-se claramente que, a nível da política educacional, os professores participantes do II Encontro do Livro Didático na Bahia, nos seus diferentes Encontros Regionais, reivindicam: profissionalização do professor, ênfase na pré-escola e alfabetização para um maior preparo da criança para o processo de aprendizagem, maior permanência de tempo da criança na escola, assistência técnica permanente ao professor, eliminação de influências político-partidárias sobre o sistema educacional e melhores condições materiais para a escola (SERPA, 1987, p.12).

Essas observações implicam a percepção do livro didático como auxiliar da prática educativa. Em relação à discussão específica do livro didático, os encontros regionais

- fizeram críticas “tanto ao procedimento da escolha quanto ao da distribuição do livro didático” (condenam a centralização e o papel da FAE como co-editora);
- fizeram críticas “à extensão do modelo econômico brasileiro – altamente concentrador de renda pela sua economia de escala – à política do livro didático”;
- reivindicaram a regionalização do livro didático;

21 A publicação desse texto faz parte de um número específico do Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre o livro didático, publicado em 1987.

- fizeram apreciação negativa em relação à qualidade do livro (aspectos gráficos, conteúdo e metodologias).

Da análise do conjunto das discussões travadas nos Encontros, Serpa levantou três categorias centrais dos problemas identificados: profissionalização do professor; qualidade-quantidade dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus; livro didático. Assim, o livro didático aparece no meio de questões mais amplas em relação à educação.

Percebendo essas questões como atreladas a uma política social mais global, Serpa sintetiza a dimensão de uma mudança para o livro didático:

As proposições envolvendo a qualidade do livro didático articulam-se com a ordem política do Estado. Os livros didáticos, tanto em seu conteúdo e metodologia como na ideologia transmitida, representam a ordem política do Estado autoritário e centralizador. Ao se propor que os livros didáticos sejam redimensionados, considerando o componente histórico do conteúdo e da metodologia de cada área do conhecimento e a abordagem do caráter discriminatório da ideologia subjacente, estaríamos reivindicando uma mudança na ordem política do Estado, ou seja, uma transformação para o Estado democrático (SERPA, 1987, p. 17-18).

Debates e encontros como esses ocorridos na Bahia indicam o quanto o livro didático é central no exercício diário do processo de ensino-aprendizagem e o quanto seu conteúdo desperta interesses de diversas ordens.

A partir do final da década de 1980 em diante, a produção sobre o livro didático diversificou-se. O enfoque nos conteúdos e no seu caráter ideológico deixou de ser central, apesar de não desaparecer das análises e terem aparecido outros enfoques teórico-metodológicos. Passemos agora à análise do livro didático pela historiografia educacional brasileira mais contemporânea: suas abordagens, seus enfoques e, principalmente, o lugar ocupado pela nossa investigação nessa produção.

1.3 O LIVRO DIDÁTICO E A DENÚNCIA DO RACISMO

Priorizaremos, a partir de agora, a descrição dos estudos que enfocaram a questão do negro no livro didático, especialmente o livro de História do Brasil, com o objetivo de melhor situar a nossa pesquisa.

A produção educacional sobre o racismo nos livros didáticos aparece desde a década de 1950, como vimos anteriormente, no exemplo do texto de Leite (1950). Porém, os trabalhos intensificam-se somente nas últimas duas décadas do século XX.

Rosemberg (2003) faz uma revisão da literatura sobre o racismo nos livros didáticos nas cinco últimas décadas, apresentando um painel em torno da quantidade de trabalhos produzidos, que demonstra uma incipiente produção na área educacional.

Com efeito, uma revisão da base de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica. Assim, a confluência dos campos de conhecimento - livro didático e relações raciais na educação - potencializam-se com o sinal negativo, pois a desvalorização acadêmica recai sobre ambos (ROSEMBERG, 2003, p.2).

Esta autora identifica três núcleos de pesquisadores que vêm estudando o racismo em livros didáticos de modo sistemático:

Ana Célia Silva (1988, 2000, 2001a, 2001c), pesquisadora da UNEB e militante do Movimento Negro Unificado (MNU); o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que elaborou pesquisas, dissertações, vídeos e guia de orientação para professores (Pinto, 1982, 1987b, 1992, 1999; Negrão, 1987, 1988; Negrão; Pinto, 1990; Rosemberg, 1985); e o grupo da Faculdade de Educação (FE) da USP voltado para a análise do livro didático no contexto do ensino de história focalizando, direta ou indiretamente, a representação de indígenas e negros [...]. As pesquisas desse último

grupo estão relacionadas com os estudos da historiografia cultural francesa, particularmente com os trabalhos de Roger Chartier sobre a história do livro, Alain Choppin sobre a história dos manuais escolares e de André Chervel sobre a história das disciplinas escolares (ROSEMBERG, 2003, p. 5).

Rosemberg (2003) identifica, no final dos anos 1970 e no transcorrer dos anos 1980, “uma nova onda de estudos que tratam direta, ou indiretamente, do tema, o que parece ser fruto tanto de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil, quanto de movimentações no campo da educação”. São trabalhos que, segundo a autora, tratam o racismo ora subsidiariamente (Franco 1982; Faria 1984; Deiró 1979) ora mais centralmente (Pinto, 1981). Também aqui Rosemberg destaca a presença do movimento negro, que passa a explicitar seu interesse pelo tema. Associa a crescente preocupação com o racismo nos livros didáticos ao avanço particular do Movimento Negro Unificado (MNU), que trouxe para a ordem do dia as reivindicações em torno do combate ao racismo no livro didático.

Partindo de outros pressupostos políticos e teóricos – combate ao racismo em sua versão brasileira, a desigualdade racial como um dos eixos de constituição da sociedade brasileira – algumas pesquisas propuseram novas metodologias capazes de captar as nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e na África, em perspectiva histórica ou não, produzidas e veiculadas pelos livros didáticos (ROSEMBERG, 2003, n/p).

Nesses estudos, a autora identifica algumas conclusões a respeito do racismo, assim sintetizadas:

Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos.

A depreciação se associa a uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada (Pinto, 1981; Silva, 2001c). Os principais indicadores são [...]: sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e

nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (ROSEMBERG, 2003, n/p).

Em relação específica aos livros de história, aqui incluindo estudos sociais, “as pesquisas evidenciam como tendência predominante a perspectiva eurocêntrica, a ênfase na representação do negro associado à escravidão, a omissão a práticas de resistência negra, o tratamento de negros como objeto” (ROSEMBERG, 2003, n/p).

Como bem afirmou Rosemberg, as análises em torno do livro de história e estudos sociais se destacam nas produções mapeadas. São análises que enfocam, sobretudo, o conteúdo dos livros e suas implicações políticas. No final dos anos 1990, aparecem abordagens que priorizam a produção, circulação e apropriação desses livros.

Outras revisões historiográficas desta temática já foram elaboradas. Em 1988, Negrão, no texto “Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis”²², aponta as preocupações dos estudos brasileiros ao longo de três décadas (1950-1980) em relação ao racismo no livro didático. Ela levanta algumas considerações:

[...] podemos notar que, num primeiro momento, os estudos sobre livros didáticos e para-didáticos buscaram detectar as formas explícitas de transmissão de preconceito. No entanto, o estudo de Bazzanella (1957) mostrou não ser esta a forma pela qual o preconceito é veiculado.

Daí parte-se para captar a veiculação explícita e implícita do preconceito através da discussão dos temas abordados na literatura didática. (NEGRÃO, 1988, p.56).

A autora enfatiza que, a partir da década de 1980, há uma mudança na metodologia de estudos, preocupados então com a transmissão e recepção dos textos didáticos e com a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de transmissão da mensagem. Tais estudos utilizam a metodologia

22 Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo”, realizada pela Fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria de Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em meados dos anos 1980.

conhecida como análise de conteúdo, mediante os procedimentos de análise quantitativa e análise qualitativa dos conteúdos.

Em relação ao preconceito racial nos textos didáticos de literatura infantil, os estudos identificam uma dupla relação:

[...] a literatura também estabelece uma relação entre iguais no sentido de que o autor, adulto branco, se dirige a um público por ele representado como crianças brancas de classe média. Nessa medida, a criança negra, com suas vivências e desejos, está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e para-didática. É essa dualidade desigual-igual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens. O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca (NEGRÃO, 1988, p.57).

Com o mesmo objetivo de revisar a literatura, Regina Paim escreve “Educação do Negro: uma revisão da bibliografia” (1987), em que analisa a produção a partir dos anos 50 e identifica aspectos da educação de negros.

Paim dialogou, principalmente, com as análises de estudiosos que compuseram os grupos de pesquisa financiados pela Unesco, com o objetivo de identificar a situação das relações raciais no Brasil: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Costa Pinto, Roger Bastide, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Oracy Nogueira, entre outros. Esses pesquisadores realizaram um levantamento sobre a situação do negro no Brasil nos anos 1950 e elaboraram um grande panorama sociológico.

Nas análises desses grupos, Paim buscou referências sobre a educação do negro em São Paulo²³, mas, no geral, ela constatou ausência de estudos mais sistemáticos sobre esta questão específica.

Esta mesma autora, em trabalho anterior, já havia priorizado o livro didático como objeto de pesquisa. Em sua dissertação de mestrado (O livro didático e a democratização da escola, 1981), examinou, por meio da técnica de análise de conteúdo, os livros de leitura utilizados na 4ª série das escolas primárias paulistas entre 1941 e 1975, identificando como “a representação do meio sócio-cultural é

veiculada por essa mensagem, e em particular das categorias sexuais, étnicas, etárias que o compõem, bem como a posição social que lhes é atribuída, e as relações entre elas aí se desenvolvem” (PINTO, 1981, p.14).

Utilizou-se da técnica de análise de conteúdo, tanto quantitativa quanto qualitativa, para identificar as categorias estabelecidas, chegando a alguns resultados, particularmente sobre as questões étnicas:

- a maioria das estórias tem um caráter didático moralista;
- a maioria se refere ao passado, com pouca referência ao contexto;
- as imagens, em sua maioria, retratam humanos – homens, adultos, brancos;
- o universo masculino é destacado (apenas nas capas as mulheres se destacam);
- o elemento branco é sempre representado em situação superior;
- o negro, na maioria das vezes, é estereotipado e assume a função de escravos em grande parte das estórias;
- o universo adulto é enfatizado: o livro se dirige ao adulto futuro e não à criança leitora atual;
- o personagem idoso tem pouca importância.

A autora relaciona os dados encontrados com os dados demográficos, identificando a desproporção das estórias com a realidade populacional brasileira. Em relação especificamente ao negro, a autora destaca:

Os livros, invariavelmente, de forma direta ou através de referências indiretas, tratam da escravidão negra, sendo que, de um modo geral, a postura em relação ao tema é predominantemente emocional, enfatizando quase que exclusivamente os maus tratos imputados ao escravo. Esta prática é retratada, sobretudo, através de acontecimentos dramáticos e praticamente reduzida ou identificada como atos de maldade de alguns agentes, que se tornam assim os

23 Este artigo também faz parte da pesquisa citada em nota anterior – “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo”.

alvos principais das críticas, sendo raros os textos que procuram enfocá-lo dentro de um contexto histórico mais amplo (PINTO, 1987, p.144).

Quanto à abolição, verifica-se que também é retratada pela ação de figuras isoladas, sem nenhuma referência a um contexto mais amplo. Os textos do período mais recente do estudo já apresentam certas mudanças. São mais voltados para crianças, com personagens mais infantis, fantásticos, e há um maior cuidado pedagógico nos livros. Conclui Pinto (1987):

Assim é que, subjacente a esses livros, percebe-se, num certo nível, a Escola como reprodutora das relações que se estabelecem na sociedade, pois implícita às contradições da mensagem está a própria contradição existente na sociedade, onde, ao lado de ideais democráticos e princípios de igualdade, encontramos representações e mecanismos discriminatórios que continuam dificultando a plena integração de determinadas categorias sociais à ordem social (p.1).

Numa linha próxima aos trabalhos discutidos até aqui, encontra-se a dissertação de mestrado de Ana Célia Silva – “*O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação & Expressão de 1º. grau – nível I*”, em 1988, publicado como livro em 1995. Silva analisa os livros didáticos utilizados em escolas públicas de um bairro periférico e negro de Salvador (Curuzu).

Essa autora trabalha com o conceito de representação, mas sua intenção é também denunciar o conteúdo ideológico presente nos textos didáticos e suas implicações para a visão de mundo da população estudantil. Silva (1988) demonstra como a imagem do negro é estereotipada e carregada de preconceitos, associada a figuras de animais, bestializada e limitada a situações inferiores nas relações cotidianas (trabalho doméstico, cozinha, construção civil, folclore etc.). Assim, ela afirma:

O tratamento dispensado ao negro, especificamente às crianças negras, no livro didático, nas relações sociais, aparecem de forma explícita, em uma evidente confirmação da aceitação de que esse tratamento é “natural” para esses considerados inferiores.

O direito a ter um pré-nome foi negado a quase todos os personagens, crianças, adultos ou velhos. Foram descritos explicitamente como feios, malvados, gulosos, sujos, mentirosos,

moleques, preguiçosos, desobedientes, demônios ou denominados pela cor de sua pele (SILVA, 1988, p. 110).

A pesquisa de Silva confirma, assim, a forte presença de preconceito nos livros didáticos e seu papel de disseminador de valores.

Sem fazer referência direta ao racismo, mas discutindo valores e estereótipos veiculados pelos livros de estudos sociais, pode-se citar o artigo de Eloísa de M. Höfling “O livro didático de estudos sociais e a concepção de cidadania”, fruto da sua dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 1981. Analisando livros de estudos sociais de primeira a quarta série do primeiro grau, a autora constata que não há uma orientação para o exercício da cidadania, “uma não orientação para a participação real na sociedade em que vive” (HÖFLING, 1986, p. 21), apesar de o texto da legislação de ensino estabelecer como objetivo “o preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A partir dos conteúdos dos livros, a autora vai identificando essa não orientação e constata a exposição de uma realidade idealizada, estática, fragmentada, sem contradições, em que as relações sociais mais profundas são omitidas no tratamento das pessoas, as quais não são incluídas concretamente na estrutura social onde ocupam diferentes posições, que determinam a natureza das relações estabelecidas. Esta concepção torna possível que as relações entre o branco e o negro no Brasil colônia, por exemplo, sejam mostradas sem contradições: trata-se de um relacionamento até equilibrado, entre pessoas diferentes, e não entre um grupo na posição de colonizador e outro na de colonizado, posições que, inevitavelmente, tornam o equilíbrio ilusório (HÖFLING, 1986, p.22).

Nessa mesma perspectiva, as transformações sociais aparecem como conseqüências das atitudes de “grandes personagens da nossa história”. O modelo de família é o da classe média, e a realidade brasileira é vista sob a óptica da harmonia e homogeneidade, “onde existe igualdade de participação, onde os brasileiros têm comportamentos, sentimentos, expectativas de vida padronizados, independente de sua situação de classe e até mesmo da região do Brasil onde vivem” (HÖFLING, 1986, p.23). Ou seja, para a autora, os livros de estudos sociais analisados não contribuem em nada para o exercício da cidadania.

Até aqui as análises, mesmo com suas especificidades, levaram em consideração um contexto mais amplo de influência sobre o livro didático e a escola, chamando a atenção para os valores aí embutidos. A partir de meados dos anos 1990, esses enfoques passam a ser secundarizados e novas preocupações passam a demarcar a produção.

1.4 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL

Como destacamos anteriormente, trabalhos mais recentes enfocam o livro didático segundo a discussão trazida pela história cultural. O livro didático é compreendido como um produto cultural, fruto de uma rede de relações que envolve a escrita, o papel, o autor, a edição, os editores, o leitor, ou seja, um complexo processo de relações de poder. Nessa lógica, a análise do conteúdo do livro em razão da denúncia ideológica perde sentido quando não vinculada aos seus aspectos materiais e simbólicos. É uma tradição de análise ligada à história do livro e do impresso e também à história das disciplinas escolares.

Situado nessa linha historiográfica, está o trabalho de Elcio Gomes Lima – *As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história* –, de 2004, fruto de pesquisa realizada na Pós-Graduação de Educação da Unicamp. Nessa pesquisa, o autor faz um estudo da leitura de livros didáticos de História por alunos da 5ª série de escolas públicas de São Paulo. O livro didático é visto como produto cultural, produzido pelo mundo da cultura, mas também como produtor desse mundo. Ele sustenta seus argumentos na perspectiva da cultura escolar.

O autor defende a análise do livro didático segundo suas múltiplas interações – culturais, econômicas, sociais, políticas. Além disso, como o foco é a leitura, chama a atenção tanto para o conteúdo escrito quanto para os outros suportes textuais. Para o autor, centrar-se apenas no objeto material (livro) é limitar a análise:

Nessa direção, pensar no indivíduo educando, construído só pelo material didático é atrelar-se a uma visão unilateral, que concebe os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem unicamente

como objetos, que caminham para a homogeneização, cristalizando saberes transmitidos e valores impostos pelas classes dominantes constituídas (LIMA, 2004, p.23).

O que Lima não destaca é que focar nos valores de classes transmitidos não significa exatamente limitar a análise ou homogeneizar sujeitos históricos. Esse é um posicionamento teórico-metodológico que implica em uma visão de mundo determinada, assim como ele faz quando focaliza a cultura e a apropriação do leitor.

Lima trabalha com o conceito de cultura escolar como algo que possui certa autonomia, fruto de um processo de produção de conhecimentos pelos sujeitos na escola. Sua preocupação é o universo interno da escola:

[...] práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, permeadas pelas relações sociais e por jogos simbólicos produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas, aos procedimentos pedagógico-didáticos, às expectativas de comportamentos e normas, instituindo uma cultura específica na educação escolar – a cultura escolar. Os saberes escolares efetivam-se quando os sujeitos (educandos e educadores) apropriam-se desse espaço cultural e o reelaboram no seu cotidiano (LIMA, 2004, p.27).

Assim, esse autor utiliza a idéia de conhecimentos escolares não como mera transposição didática, mas como elementos culturais que passam pelos conteúdos disciplinares e também por outros artefatos sócio-culturais. Ele critica as produções das décadas de 1970-1980 por construírem estruturas de reflexão presas ao economicismo, que negam a capacidade de sujeito do educando (leitor), lendo o Estado e a Escola apenas do ponto de vista do capitalismo.

Nessa mesma linha, está a análise de Bazilli (1999), que, também na pesquisa de mestrado, analisa os livros didáticos e a questão racial. O objetivo de sua pesquisa foi identificar as discriminações raciais contra personagens negros na literatura infanto-juvenil publicada entre 1975-1994, comparando com uma pesquisa anterior finalizada em 1975 (análise de livros de 1955-1975). A intenção desse estudo foi perceber mudanças e permanências no tratamento de personagens brancos e negros nessa literatura.

Bazilli parte de uma concepção de ideologia que não atrela as expressões simbólicas às condições estruturais, mas que tem dinâmica própria apesar de relacionar-se à estrutura social. A pesquisa sustenta-se no conceito de

discriminação racial, apoiada nas discussões contemporâneas sobre reafirmação do racismo no Brasil.

No segundo capítulo de seu trabalho, Bazzili faz uma revisão da literatura sobre a questão racial no Brasil e sobre as discriminações raciais em livros didáticos e paradidáticos. Cita os trabalhos de Negrão, Pinto, Rosemberg como expressão dessas preocupações. Em seguida, a autora traz para a discussão o conceito de ideologia por que perpassa sua análise. Sustenta-se em Thompson (1998) para pensar ideologia como uma das formas de dominação nas relações de poder existentes entre os grupos, relações assimétricas que nem sempre são de dominação. A ideologia é vista como formas simbólicas de produção de sentido em direção ao poder e à dominação, não necessariamente atrelada a uma estrutura social.

Assim, Bazilli constrói sua pesquisa:

O plano conceitual de Thompson permite considerar, nesta pesquisa, a literatura infanto-juvenil como construção ideológica quando referida enquanto uma comunicação entre desiguais, portanto, apoiando e estabelecendo relações assimétricas de poder (Rosemberg, 1985), e efetuar a mediação com o empírico, apreendendo formas simbólicas ideológicas enquanto uma recriação de discriminações étnico-raciais. Ou seja, eventuais discriminações contra personagens negros apreendidas na literatura infanto-juvenil brasileira estariam a serviço da manutenção de dominação branca sobre os negros (BAZILLI, 1999, p.46).

Ancorada nessas considerações, ela apresenta algumas conclusões da análise realizada:

- Os personagens pretos e mestiços são mais caracterizados como multidão do que os brancos;
- Os personagens velhos são geralmente figuras do passado, contadores de histórias;
- Presença insignificante de personagens infantis não-brancos;
- Os brancos são retratados, em sua maioria, de forma individualizada, constituindo-se em personagens principais da narrativa;

- Os personagens negros são nomeados com menos frequência pelo nome, geralmente são identificados pela profissão, outros atributos ou função familiar;
- A informação sobre a religião do personagem é mais freqüente para os brancos do que para os negros;
- Os brancos são os que ocupam profissões consideradas superiores e diversificadas, enquanto os negros ocupam as socialmente inferiores;
- Os personagens negros são os que menos aparecem com vínculos familiares;

Em relação à pesquisa de 1975, a autora apresenta as seguintes considerações comparativas:

- A pesquisa atual encontrou menor proporção de personagens antropomorfizados e históricos;
- Personagens femininas, crianças e jovens não-brancas aparecem um pouco mais na pesquisa atual, apesar de os brancos continuarem ocupando lugar de destaque;
- Branco continua sendo o representante da espécie, quase inexistindo referências outras a cor/etnia;
- Decréscimo no envolvimento de personagens com a escola; na descrição da relação de parentesco, presença de personagens nos extratos superiores.

Resumindo esta comparação, a autora afirma que:

[...] os livros analisados, apesar de terem sofrido mudanças em seu contexto de produção (mais editoras laicas, menos historietas), de apresentarem certa alteração nas histórias (maior destaque à vida cotidiana, menor número de narrativas históricas) e na natureza dos personagens (maior número de personagens de ficção), apresentam tendências semelhantes às observadas em 1975 (BAZILLI, 1999, p.99).

É um estudo que constata como a discriminação aparece no livro didático, na perspectiva da metodologia de análise de conteúdo²⁴, que prioriza apenas a descrição do conteúdo e sua quantificação. Não faz qualquer consideração sobre o porquê de isso acontecer, quais as implicações sociais, estruturais. Assim, no nosso ponto de vista, algumas questões ficam por esclarecer, já que não aparecem na análise incursões da autora a fim de identificar e analisar as diversas relações nas quais o livro didático está submetido em seus contextos de produção.

Também investigando a discriminação racial, mas tendo como objeto específico o livro didático de história, destaca-se o trabalho de Marco Antônio de Oliveira – O negro no ensino de história – dissertação defendida em 2000, na Pós-Graduação em Educação da USP. O objetivo do estudo foi verificar “não apenas como os temas relacionados à história e cultura da população negra têm sido considerados, mas também como a própria imagem do negro é veiculada” (OLIVEIRA, 2000, p. 5).

Baseando-se no conceito de representação de H. Lefebvre, Oliveira buscou compreender o porquê de a imagem do negro ter sido quase exclusivamente ligada à escravidão. Também considerou a relação entre as lutas negras e as mudanças no ensino de história entre os anos 1978 a 1998.

Sua amostra teve como parâmetro os livros de história de 5ª a 8ª séries, consumidos naquele período por escolas da cidade de São Paulo. Como referencial teórico, sustenta-se nas análises da história cultural e toma o livro didático como produto de vários sujeitos, não apenas do autor, e que sofre influências da ciência de referência e das pedagogias. Assim explicita seu caminho metodológico:

Partindo desse referencial teórico-metodológico a pesquisa não se limita apenas a análise do conteúdo, mas a contextualização do momento de sua produção buscando exatamente identificar os limites e o papel dos autores dos livros. O texto escrito do livro didático é produzido com imagens e exercícios pedagógicos, que, por exemplo, não são feitos ou selecionados necessariamente pelos autores. O livro é analisado igualmente na forma como os conteúdos são

24 Em nossa opinião, a limitação do estudo não se localiza na metodologia de análise de conteúdo adotada, mas no enfoque utilizado pela autora, que se limita à descrição do quantificado. É possível adotar a mesma metodologia e produzir análises diferenciadas, com enfoque mais qualitativo.

apresentados na obra (número de páginas, diagramação, se trazem documentos, textos complementares, análise da bibliografia e relação da produção historiográfica) relacionados às temáticas sobre a população negra e como estas aparecem nas obras (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

O autor analisa, além das representações iconográficas do negro, alguns temas recorrentes do seu conteúdo: trabalho escravo e resistência, formação do povo brasileiro, eurocentrismo e cultura dos povos africanos.

Oliveira parte também da concepção do livro didático visto como “uma obra fabricada e produzida por diferentes sujeitos, não se limitando aos autores e ao papel de veiculadores de ideologia” (p. 55). Nesta perspectiva, tece algumas considerações sobre as temáticas selecionadas. Ele constata que, nos manuais de história produzidos em meados dos anos 1980 e nos anos 1990, há uma tendência em ressaltar grupos marginalizados como os índios e os negros. Porém, esta empreitada é feita, segundo o autor, segundo uma visão eurocêntrica da História, na qual a África e a história dos indígenas permanecem numa hierarquia inferior ao mundo ocidental.

O esforço feito para distanciar-se dessa história é comprometido pela mesma opção de periodização da maioria das obras didáticas. Ela leva a narrativa a ser povoada das mesmas noções de “surgimento”, “aparecimento”, “estágios de civilização” fortemente ligadas à história tradicional eurocêntrica que critica (OLIVEIRA, 2000, 59).

Nessa seqüência, Oliveira destaca a noção de pré-história e civilização que perpassa todos os livros o que implica pensar a cultura e a história dos povos africanos e indígenas segundo a noção de contribuições à história européia, modelo de civilização.

A lógica a que os livros didáticos estão submetidos, segundo Oliveira, é a da “tradição escolar”, que, apesar da inovação dos conteúdos, mantém a periodização tradicional.

[...] A dificuldade maior não está em introduzir novos conteúdos nos livros didáticos. Mas redefinir os paradigmas que organizam uma história mais ampla, que busca explicar o sentido das mudanças e transformações para o conjunto da sociedade, não é tarefa simples, a dificuldade se reveste de muitas variáveis, inclusive de aceitação da obra pelo público leitor (OLIVEIRA, 2000, p. 66).

Essa estrutura tradicional leva, na perspectiva de Oliveira, a uma série de implicações:

[...] ela reforça um determinado tipo de memória para seguidas gerações de jovens que possuem dificuldades de estabelecer vínculos identitários com o que aprendem nas salas de aula, onde, geralmente o livro é o único discurso ao qual têm acesso. Conseqüentemente existe efetivamente, dificuldade para lidar, por exemplo, com temas da história africana, dos povos asiáticos, indígenas e grupos sociais como a população negra, cujos antecedentes históricos não podem ser entendidos como um anexo de uma história rigorosamente ocidentalizada (OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Ele chama a atenção para outro tema presente nos livros que é a resistência dos negros e indígenas, geralmente associada, nos livros mais recentes, à condição de marginalidade em que vivem essas populações na atualidade. Oliveira relaciona a presença dessa temática ao avanço do movimento negro e ao processo coletivo de produção do livro didático, que envolve diversos profissionais, atentos às modificações do conhecimento histórico e pedagógico e às demandas do mercado.

Entretanto, ressalta que, apesar dessas mudanças, a maioria dos livros mantém a idéia de que a população negra estava completamente despreparada para o trabalho livre após a abolição. Oliveira relaciona esse pensamento à forte tradição historiográfica que reforçou a idéia de que o negro foi preparado para o trabalho agrícola e tinha pouca cultura. Esta tese é denunciada pela historiografia mais recente, que aponta os interesses dos proprietários de escravos em não incluir o negro no mercado de trabalho. Teses racistas orientavam em muito a visão de mundo desse grupo social.

Nos livros didáticos essa cautela no tratamento do tema da resistência da população negra à escravidão está pouco presente. Em geral os livros didáticos oscilam entre dois extremos, entre textos mais conservadores que praticamente não mencionam as relações da população negra contra a dominação (produção predominantemente do final dos anos setenta) e no outro oposto, livros cuja posição é marcada pela resistência dos escravos em seu conjunto, sem apresentar as contradições inerentes aos diferentes grupos em questão (OLIVEIRA, 2000, p. 83).

Há uma tendência nos livros atuais, segundo Oliveira, em transformar Zumbi no símbolo da resistência negra na atualidade, muito em função do próprio movimento negro, que fez esta escolha simbólica. Os livros reduzem a história dos quilombos no Brasil à experiência de Palmares, a qual é centrada na figura de Zumbi. Pouca referência é dada às lutas atuais da população negra.

O fato dos livros retratarem a situação contemporânea do negro já é um avanço nos livros didáticos de História, embora na produção dos anos oitenta ainda seja possível encontrar formas mais próximas às de décadas anteriores onde sobressaía a figura heróica dos abolicionistas e da Princesa Isabel. Prevalece, no entanto, uma homogeneização na representação do negro. Indo da escravidão à marginalização atual do negro, os manuais de História pouco trabalham com a diversidade de sua condição. Isso é ainda reforçado pelas inúmeras ilustrações que mesclam a condição do negro enquanto escravo, com uma emblemática condição que sem desvinculá-lo do passado fixa uma imagem de permanente subalterno, de escravo a marginal contemporâneo, esvaziando-lhe, portanto, do seu papel enquanto agente histórico (OLIVEIRA, 2000, p. 91).

Em relação às heranças e marcas culturais, os livros didáticos, principalmente da década de 1970 e 1980, trabalham, segundo Oliveira, com a idéia de mistura racial e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, reforçando, mesmo sem explicitar, a idéia de mestiçagem biológica e cultural tão presente na concepção de democracia racial de Gilberto Freyre. A partir de meados dos anos 1980, essas noções de “influência” e “contribuições” começam a se modificar, embora o autor encontre-as ao longo do período analisado.

Sobre a iconografia presente nos livros didáticos analisados, Oliveira (2000) constata uma tendência em representar a “evolução humana” em direção ao ocidente. São imagens que se tornaram canônicas sobre os pilares da “civilização” e, por outro lado, são imagens sobre o trabalho escravo. Indica que as representações iconográficas dos negros se sustentam, ainda hoje, como nos tempos do cativeiro, por meio das imagens de Debret e Ruguendas. Algumas imagens sobre a luta atual dos negros sempre os representam em situações de marginalidade social.

Oliveira chama a atenção para a falta de cuidado metodológico e pedagógico no uso dessas imagens nos livros didáticos, pois, muitas vezes, são utilizadas sem

nenhuma contextualização sobre o momento em que foram produzidas e sugerem compreensão diversa daquela que foi intencionada no momento da sua produção. Geralmente, as imagens reforçam estereótipos e preconceitos em relação à população negra.

Oliveira explora, ainda, as entrevistas concedidas por alguns representantes do movimento negro sobre a representação do negro no livro didático. Em sua maioria, eles condenam esses livros, acusando-os de prejudiciais à população negra, por não retratarem a diversidade em que esse grupo social e étnico se insere. Assim sintetiza Oliveira:

No entender dos entrevistados o livro didático, estaria em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo lugar o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (OLIVEIRA, 2000, p. 127).

Também compreendendo o livro didático como um artefato cultural que constrói identidades, Renilson Rosa Ribeiro, na sua dissertação de mestrado defendida em 2004, na Unicamp, analisa livros didáticos de história utilizados desde o século XIX com o objetivo de

[...] identificar e analisar as permanências e as transformações ocorridas nas práticas discursivas que têm forjado as imagens do Brasil como um país racializado nos manuais escolares da disciplina História, relacionando-as às contribuições dos estudos das Ciências Humanas, desenvolvidos no período, as reformas curriculares e os movimentos sociais e étnicos. Devemos ressaltar que esta análise recaiu também sobre os usos e leituras feitas do discurso do mito da “democracia racial” pelo saber histórico escolar. As análises tiveram como ênfase as interpretações elaboradas pelos autores sobre a história do Brasil colonial, período que eles têm eleito como a “semente” da nação que se consolidou em 1822 com a Independência (RIBEIRO, 2004, p. 9).

A abordagem de Ribeiro teve como parâmetro os conceitos de prática, representação e apropriação da história cultural, que consideram o livro didático um objeto cultural, envolvido com a história da disciplina escolar e produtor de uma

cultura escolar. Ele se baseia, também, nos estudos sobre a história do livro e do impresso. Parte do princípio de que o livro didático é um espaço privilegiado de disputas políticas e de constituição de identidades, que traz para o centro da discussão os conceitos de identidade e raça.

Ribeiro (2004) trabalha o manual escolar como espaço de prisão de identidades, que, na maioria das vezes, são constituídas com a sobreposição de outras, num jogo de poder.

Os manuais escolares de História, dentre outros lugares de políticas identitárias, constituíram, na nossa leitura, verdadeiras *prisões*, *castelos* kafkianos, onde as pessoas, ao longo do tempo e do espaço, foram sendo classificadas e sistematicamente fixadas em marcas como nação, raça, etnia, gênero e classe. A noção de humanidade, através destas marcas, não era (se algum dia foi) para todos. Alguns, seja por valores religiosos, seja por argumentos científicos, foram considerados mais humanos do que outros (RIBEIRO, 2004, p. 13)

Dessa forma, o autor percebe essas prisões, nos livros didáticos analisados, mesmo com diferenças entre eles.

Escrever sobre os jogos de identidades presente nos manuais escolares a partir da retórica ou discursos da raça exigiu lidar com imagens cruas e duras. Neste caso, foi muito difícil ser estético e poético ao lidar com a crueza do tema. Ele obrigou-nos a lidar com práticas discursivas de construção de ideais que naturalizaram biológica e culturalmente a inferioridade de índios e negros em detrimento da superioridade dos brancos europeus (portugueses). Amparados na idéia de níveis de civilização, os autores dos manuais escolares analisados, em contextos históricos diversos desde a segunda metade do século XIX até o crepúsculo do XX, mesmo sendo, muitos deles, defensores da justiça e da igualdade de direitos, auxiliaram na obra de classificação da humanidade em raças, uma vez que nenhum deles abriu mão deste conceito para criar suas interpretações sobre a história do Brasil (RIBEIRO, 2004, p. 13).

Ribeiro, ao analisar o modo como os manuais construíram a identidade nacional brasileira, constata que, até finais do Império, eles reforçavam a não-ruptura com Portugal e exaltavam a colonização. Com a República, a situação se modifica e as produções passaram a criticar a colonização. Entretanto, ele verifica que, no que diz respeito às diretrizes metodológicas, as produções se mantiveram atreladas ao IHGB até, pelo menos, o começo dos anos 1930 e “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 nacional” (RIBEIRO, 2004, p. 17).

Após analisar os elementos índio e português, o autor faz uma apreciação dos discursos sobre a raça negra presentes nos livros didáticos, depois de recorrer a Von Martius e Varnhagen, para demonstrar a matriz da idéia de raça que perpassa vários manuais. Buscou os discursos construídos sobre a colonização e, neles, o negro. Dessa forma, ele analisa oito livros didáticos editados no Brasil entre 1861 a 1980.

O primeiro manual analisado foi *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1861. Segundo Ribeiro (2004), Macedo não trata da escravidão, logo, fala pouco do negro, pois este não fazia parte da trajetória da formação da nacionalidade brasileira capitaneada por D. Pedro II, sendo fiel ao exemplo de Von Martius e Varnhagen.

A segunda obra analisada foi a *História do Brasil* de João Ribeiro, publicada em 1900. Ribeiro (2004) afirma, em relação à escravidão negra, que

João Ribeiro não realizou uma clara denúncia, sendo esta encarada como um fato natural dos processos econômicos dos primeiros séculos da colonização do continente americano, e resultado da superioridade de uma raça sobre as outras, consoante às doutrinas do final do século XIX sobre os estudos raciais (RIBEIRO, 2004, p. 247).

Já em relação ao tráfico, João Ribeiro faz uma dura crítica e ressalta ser este “um dos momentos mais tenebrosos vividos pelo negro”. Outro aspecto que Ribeiro (2004) destaca nesta obra é a leitura positiva da relação senhor versus escravo. Para ele

[...] O autor realizou uma longa descrição da filantropia brasileira em relação ao escravo negro, pautada por bons costumes, religiosidade, tradições benfazejas, ausência de Código Negro, alforrias na pia etc. Assim como Varnhagen, João Ribeiro construiu uma visão positiva da escravidão brasileira em comparação com a norte-americana. Para o autor, esta peculiaridade da relação senhor-escravo deveu-se à índole e liberalidade do povo brasileiro. [...] Nas páginas de seu manual escolar, esboçou-se uma versão didática do “paraíso racial” presente nos discursos abolicionistas do século XIX, no Brasil e

Estados Unidos, e na obra do sociólogo Gilberto Freyre, a partir dos anos 1930 (RIBEIRO, 2004, p. 250).

Outro manual analisado foi a *História do Brasil* de Rocha Pombo, de 1919, autor que, na lente de Ribeiro (2004), dedicou-se com afinco a descrever o papel dos negros no projeto colonial brasileiro, influenciado pela análise de Antonil. Ribeiro (2004) chama a atenção para os juízos ali presentes acerca dos vestígios deixados pelos escravos no caráter brasileiro: a perda da nobreza do trabalho; e as falhas no caráter nacional brasileiro.

Ribeiro (2004) anuncia a proposta de Rocha Pombo de um contrato social estabelecido no Brasil entre as raças, em nome da unidade nacional, em que “o elemento negro ganhava destaque pelos seus atos de bravura, seu sofrimento no eito, sua adesão à causa colonial portuguesa”. Ele explicita, também, o projeto de nação do autor didático analisado:

Confiante no futuro do país, inspirado em princípios pacifistas de um mundo pós Primeira Guerra Mundial e vivendo numa década conturbada de movimentos políticos e sociais, o professor Rocha Pombo escreveu para seu leitor-aluno do presente, de forma apaixonada, que para além dos sofrimentos e diferenças existentes entre as raças, houve no passado nacional o interesse maior para com o sentimento de pátria, surgindo daí a união que constituiu a nação brasileira. Ele buscou neste exemplo do passado a referência para o seu projeto de Brasil para os anos 1920, ou seja, uma unidade moral que permitisse a assinatura de um contrato social que legitimasse e fortalecesse este imenso país (RIBEIRO, 2004, p. 263).

Outro tema caro a Rocha Pombo foi a experiência do quilombo dos Palmares, cujo enredo, segundo Ribeiro, ele denominou de “Tróia Negra” e cuja organização ele descreveu exaustivamente.

Na seqüência da análise sobre o livro didático, Ribeiro (2004), sustentando-se numa concepção hierárquica de raça, estuda a obra de Joaquim Silva, que também é descrita como afeita às teses da não-adaptabilidade do indígena ao trabalho e da necessidade da escravidão negra. Segundo Ribeiro (2004), Joaquim Silva falou pouco sobre a resistência do negro e sobre Palmares e abordou os conflitos entre senhores e escravos de forma secundária. Na sua avaliação, Joaquim Silva preferiu pensar uma imagem menos nociva e pesada da instituição da escravidão. Não

obstante, este autor teria destacado positivamente a influência do negro na formação da nacionalidade, aproximando-se da visão de Rocha Pombo.

Avançando no tempo, Ribeiro (2004) analisa o manual de Borges Hermida, da década de 1940. Destaca o fato de ele pouco tratar da escravidão, seu cotidiano e tráfico, diferente, na ótica de Ribeiro, da narrativa de Rocha Pombo e de Joaquim Silva. Por outro lado, Hermida aproxima-se, segundo Ribeiro, de Rocha Pombo ao destacar a figura do escravo doméstico. Outra temática silenciada em Borges Hermida teria sido a questão dos castigos no cativo, o que reforça a idéia de contrato social (e racial).

A coleção didática de Sérgio Buarque de Holanda lançada em 1969 também foi analisada por Ribeiro, que identifica nessa obra uma visão culturalista sobre a formação da sociedade brasileira, na qual, segundo ele, o negro tinha um papel determinado e deixara um legado para a civilização brasileira.

Em relação a Palmares, Ribeiro (2004) não encontra diferenças entre Buarque de Holanda e os autores anteriormente citados. Na obra em questão, Palmares representava “um perigo para os colonos, uma vez que os negros viviam de assaltos e saques pelas vilas e fazendas vizinhas; além disso, “os negros fugidos faziam falta à lavoura”. Nada teria sido dito sobre o cativo e o tráfico.

Chegando à década de 1980, Ribeiro (2004) escolhe dois manuais didáticos: o livro de *História do Brasil* dos irmãos Cláudio e Nelson Piletti e o de Francisco Alencar. Os dois livros constituem, na visão do autor, uma renovação política no campo da história. São produções que representam uma história comprometida com os “de baixo”, escritas no bojo do processo de redemocratização do país. Porém, em relação à temática aqui enfocada, segundo o estudo de Ribeiro (2004), existem várias permanências nas análises.

Os Piletti “tinham uma visão diferente do passado colonial do negro, denunciando a violência da escravidão e as injustiças cometidas contra a raça africana pelos colonizadores”. Condenando a colonização, eles construíram, segundo o autor, o lugar de vítima para os negros.

Nesse mesmo espírito, os Piletti condenam o tráfico e reforçam a idéia de escravidão como crime contra os negros. Porém, Ribeiro (2004) vai mostrar que, ao analisar o início da escravidão, os Piletti recorrem a “velhas” explicações.

Para os irmãos Piletti, além da resistência, os índios se mostraram não adaptados para o trabalho escravo, sendo necessária a opção pelo escravo africano. O africano, segundo os autores da coleção *História & Vida* (repetindo as afirmações feitas pelos outros autores) era mais forte e afeito ao trabalho servil. Também, ressaltou os Piletti, os portugueses tinham interesses mercantis muito fortes no tráfico negreiro, um negócio lucrativo (p. 292).

Relacionando os autores a seu contexto, Ribeiro (2004) afirma que

Talvez no tronco onde os negros pereceram os Piletti visualizassem todos aqueles que ousaram resistir ao regime ditatorial imposto desde 1964. Brasileiros que sofreram torturas nos porões da ditadura, enquanto crianças e adolescentes eram educadas nas escolas para o culto do “Brasil Gigante”, “paraíso racial”, “país do futuro”. Ao fazerem um acerto de contas com o passado colonial, os autores procuraram oferecer lições para o seu presente, momento em que se construía uma outra página da história nacional (p. 295).

Os Piletti também trataram do quilombo de Palmares, aproximando-se da “narrativa épica feita por Rocha Pombo”. Além disso, destaca Ribeiro, “inspirado na interpretação de Eduardo Galeano e de Clóvis Moura, os quilombos de Palmares eram apresentados como o oposto da sociedade e economia colonial portuguesa – uma terra de gente livre, de policultura e de fartura de alimentos” (p. 301). Nesse cenário, Zumbi é elevado a herói.

Por outro lado, este manual retomou, segundo o autor, a idéia de convivência harmônica entre as raças.

Os irmãos Piletti, ao falarem das contribuições do negro junto com a do português e do índio, retomaram a necessidade de se consolidar o projeto de nação fundado na convivência entre as três raças. Eles não abandonaram a idéia de contrato social, apenas denunciaram que ele não estava consolidado na sociedade brasileira como se imaginava. O rio (o branco) e seus afluentes (o índio e o negro), ou seja, a matriz esboçada por von Martius estava presente na construção do projeto de nacionalidade proposto pelos autores da coleção *História & Vida* (RIBEIRO, 2004, p. 311).

Na mesma linha dos Piletti, está o livro didático de História do Brasil, de Francisco Alencar. Ainda mais direto, o discurso de Alencar ressalta os “vencidos”. Inicia sua narrativa com a história dos orixás, trazendo representações da mitologia africana de forma positiva. Em relação ao tráfico e o cativo, exagera nas denúncias. Nessas marcas “malditas”, Alencar constrói sua idéia de Brasil.

O Brasil, na sua leitura, assim como ressaltou Borges Hermida e Sérgio Buarque, ficou negro na mesa das famílias senhoriais, na religião, na dança, na música e nas festas populares. Para esse Brasil negro, Chico Alencar trouxe a figura centenária do *Pai João* como símbolo da identidade da nação.

Pai João [...] era a vítima de uma história de explorações e misérias escrita pelos *vencedores*. Chico Alencar, assim com os Piletti, a todo instante trabalhou com uma relação binomial para contar sua interpretação sobre a presença do negro na história do Brasil: europeu *versus* africano; colonizador *versus* colonizado; opressor *versus* oprimido; vencedor *versus* vencido; senhor *versus* escravo; branco *versus* negro; pobre *versus* rico. Aos colonizadores europeus brancos, senhores de terras e escravos no Brasil, coube o papel de *vilões* nas páginas do manual escolar de Chico Alencar. Já o Pai João incorporava a *vítima* colonizada, escravizada, racializada e empobrecida (RIBEIRO, 2004, p. 326-327).

Por outro lado, os quilombos passaram a ser, segundo Ribeiro, símbolo da resistência escrava no Brasil colonial. No texto de Alencar, o negro é representado como “[...] guerreiro, resistente, inconformado com sua condição de cativo. [...] Alencar, à semelhança dos irmãos Piletti, trouxe para o cenário da história da colônia portuguesa nas Américas a “guerra das raças”, ilustrada pela imagem dos quilombos (p. 308).

Ao finalizar o capítulo, Renilson Rosa Ribeiro reforça a idéia inicial de que os manuais escolares analisados, apesar das diferenças, seguiram a influência de Varnhagen e Von Martius no tocante à análise da escravidão:

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 manuais escolares. E, neste aspecto também, os autores, dentro de suas particularidades e contextos, não fugiram ao

roteiro elaborado por estes intérpretes do Brasil do século XIX (RIBEIRO, 2004, p. 334).

Análises como essa, na visão de Ribeiro (2004), ajudam a reforçar a idéia de que o livro didático é um “construtor de identidade”.

[...] verificamos que as imagens do negro, assim como do índio e do português, presentes nos manuais escolares 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 para a humanidade (p. 342).

Ao concluir o trabalho, Ribeiro afirma que os autores, ao congelarem o conceito de raça como elemento explicativo da história do Brasil, construíram imagens congeladas dos “outros”, dos “exóticos” que, a seu ver, significa determinar o lugar que cabe aos sujeitos na história. O trecho a seguir ilustra essa concepção e aponta os riscos dessa visão para a história:

Os textos didáticos analisados, ao adotar o discurso da raça como importante instrumento na construção do discurso histórico, estabeleceram lugares identitários e hierarquizados para a complexidade de imagens e práticas culturais que têm marcado a história dos seres humanos. Para eles, era impossível pensar a noção de humanidade sem recorrer às ferramentas conceituais da raça, nacionalidade, gênero, classe entre outras. Era como se a humanidade só pudesse ser imaginada a luz destes conceitos, em muitos casos, naturalizados. Não havia historicidade no trato destes termos identitários e muito menos da própria disciplina histórica (RIBEIRO, 2004, p. 375).

Esse discurso histórico tem implicações diretas na produção didática e no processo de ensino-aprendizagem. Aí se encontra outro foco de crítica do autor.

Os manuais escolares, ao descreverem a sociedade brasileira como formada por raças, procuraram pensar o conceito de raça como um elemento natural e necessário para se explicar e organizar a humanidade. As maneiras de ser, sentir e pensar dos indivíduos estava pautada pela raça, ou seja, era ela que determinaria os traços físicos, mentais e sociais das pessoas. Ela definiria o modo de ser

cada um e sua realidade. A raça, de certa forma, seria o motor da história.

Ao tomar como verdade a existência de índios, brancos e negros, para os autores, dentro de uma tradição (inventada) de escrita da história, qualquer outro discurso ou texto fora deste modelo seria uma falácia, uma farsa. Seja para celebrar ou condenar a idéia de “paraíso racial”, eles nunca abandonaram a raça como conceito norteador da história da humanidade. Era como se o conceito fosse previamente dado e não inventado. Falou-se da história da atuação de índios, portugueses e negros na história do Brasil, mas nunca se fez uma história da invenção destas *categorias racializadas* para classificar, dominar e controlar a humanidade (RIBEIRO, 2004, p. 378).

Ribeiro traça um panorama interessante da produção didática da História do Brasil. Ele situa os autores que se destacaram, relacionando suas obras com o contexto em que viveram. Porém, em nossa opinião, foram precipitadas algumas das suas conclusões. Identificar que, ao tratar dos termos negro, índio e branco, é congelar conceitos racialistas do século XIX, como faz com os autores da década de 1980, é congelar e enquadrar conceitos de forma anacrônica como tanto critica nos autores. Entendemos que a explicação do Brasil a partir da aceitação da existência de negros, índios e brancos, por parte de autores como Piletti e Alencar, é, pelo contrário, uma estratégia política de combate ao discurso racialista. Quando Ribeiro identifica uma permanência do mesmo discurso de Varnhagen, está desconsiderando exageradamente as mudanças históricas e historiográficas vividas pelos autores e pelo universo da produção editorial a que os livros estão ligados.

Além disso, é preciso considerar as implicações mais estruturais em que a indústria cultural, a escola e os autores estão inseridos, a fim de que se percebam os interesses e as visões de mundo que esses livros expressam.

Aqui é necessário ressaltar que as análises mais recentes sobre o livro didático têm privilegiado os aspectos internos da sua produção, seus usos, e destacado os “personagens” que atuam nesse processo. Deixa-se de privilegiar (e até considerar muitas vezes) a estrutura e passa-se a focar os elementos envolvidos na produção e circulação do livro.

Outro exemplo dessa análise é o trabalho de tese de Kazumi Munakata (1997), que narra o processo de produção do livro didático e paradidático no Brasil. Para esse autor, a análise estrutural não dá conta do entendimento desse processo:

[...] estruturas, suas mudanças e a legislação não dão conta da produção deste ou daquele livro em particular nem tampouco o modo peculiar com que este ou aquele foi produzido por agentes efetivos de produção editorial. Em outras palavras: em tal abordagem macroscópica muito pouco ou quase nada se sabe a respeito das práticas efetivas de produção dos livros (didáticos), de como elas se materializaram (MUNAKATA, 1997, p. 10).

Munakata argumenta que a análise estrutural não revela os detalhes da produção e exemplifica com a questão da tradução de títulos de obras que não corresponde ao título original e provoca uma interpretação diferenciada da obra original. Diz que a sua intenção na tese foi narrar a história da produção do livro, dando voz aos agentes (empresa editorial, editor, autor, redator, crítico e mídia), sem aprisioná-los numa história de legislação e mudanças estruturais.

Certamente o trabalho de Munakata tem muito a nos dizer sobre esse universo interno da produção editorial, pois indica as diversas relações existentes no processo de produção de uma mercadoria tão cara à educação escolar brasileira. Ele nos mostra o quanto de detalhes e interferências ocorre até o momento em que o livro chega às escolas. Mas, nessa narrativa, muita coisa fica sem explicação: não esclarece por que o livro didático assume esta forma de produção; por que determinadas editoras assumem exclusividade no mercado editorial; e quais os motivos que levam os autores a perder a centralidade da produção e uso do livro.

Essas e outras questões somente são respondidas se considerarmos os elementos estruturais na análise. As mudanças ocorridas nas dimensões socioeconômicas e políticas interferem diretamente no mundo da produção editorial. A tese de Munakata cumpre o papel de chamar a atenção para o nível das práticas, mas, ao considerá-las, não podemos abrir mão das estruturas.

Diante das análises descritas e discutidas neste capítulo, particularmente aquelas que discutem a questão do negro no livro didático, resta destacar a especificidade da nossa pesquisa. Uma primeira questão é expor a nossa

abordagem: pensamos o livro didático como um produto social que responde a interesses socioeconômicos e políticos de diversas ordens. Ele é fruto de determinados contextos e veicula conteúdos ideológicos que atendem a interesses de classes.

Pela análise do livro, é possível, portanto, perceber qual o discurso escolhido/priorizado por determinada classe social para formar a população escolar. No caso específico da história do Brasil, o livro serviu para consolidar determinadas visões identitárias, idéias de Brasil e de “povo brasileiro”.

Identificar a visão sobre o negro, construída por determinados livros didáticos, no período em estudo, é entender como foi forjada uma visão de mundo e a quem interessava esta visão.

Diante dessas considerações, antes de adentrar nos livros didáticos priorizados para a nossa investigação, analisaremos o contexto socioeconômico e político em que eles foram produzidos e utilizados, destacando o contexto baiano e o Ginásio da Bahia.

CAPÍTULO II – A BAHIA REPUBLICANA E A GESTAÇÃO DO LIBERALISMO EDUCACIONAL: 1889-1930

2.1. A REPÚBLICA E SEU CONTEXTO

O movimento republicano vencedor em 1889, mesmo não sendo homogêneo, consolidou a idéia de que, com a educação, o país se desenvolveria e que a educação era a saída, a “salvação” para o progresso nacional. Mas qual educação? Para quem? São questões polêmicas que não interessavam a todos os republicanos.

Para responder a tais indagações, faz-se necessária uma análise que evidencie a dinâmica e as contradições do período republicano.

A partir das últimas décadas do século XIX, viveu-se um período de instalação e construção dos instrumentos político-institucionais da República, e a escola era um desses alvos privilegiados de atuação. Aquele foi um momento intenso de disputas de ideais, projetos, interesses de toda ordem, em que os diversos grupos sociais procuravam manter privilégios e dar direção às mudanças. Foi um momento em que a sociedade brasileira passou por um intenso processo de transformação – aumento populacional, crescimento das cidades, diversificação étnica (negros, imigrantes europeus de diferentes países) – para incluir-se em uma nova ordem econômica mundial.

Tomando como referência a Inglaterra, França e Alemanha, principais países capitalistas, alguns autores classificam esse período como de consolidação do capital monopolista, que teve como ponto de partida a década de 1870, caracterizada como uma década de crise, marcada por superprodução e investimentos em maquinarias, aumentando a concorrência entre produtores e, contraditoriamente, diminuição na capacidade de consumo, provocada, em grande parte, pela redução dos salários e, mesmo, redução no número de trabalhadores

empregados. Essa problemática foi vivida principalmente pelos europeus, pois, segundo Hobsbawm (1992, p. 36), “nos anos de 1880, a Europa, além de ser o centro original do desenvolvimento capitalista que dominava e transformava o mundo, era, de longe, a peça mais importante da economia mundial e da sociedade burguesa”.

As estratégias para a saída dessa grande crise direcionaram o processo de formação dos monopólios econômicos, isto é, a transformação das grandes empresas em “cartéis” e “trustes”, por exemplo, absorvendo os médios e pequenos produtores, além da expansão dos mercados europeus a territórios ainda não explorados (Ásia e África) ou mesmo aos já explorados (América), estabelecendo relações comerciais “neocoloniais” (Dobb, 1988).

Hobsbawm denomina esse período como “Era dos Impérios”, marcada e dominada pelas contradições do capitalismo. Ao mesmo tempo em que se verificam o momento do seu triunfo, do seu grande desenvolvimento econômico, verificam-se movimentos de massa, que exigiam a derrubada do capitalismo nos países mais prósperos economicamente.

Também foi um período em que as explicações racistas adquiriram importância central. A biologia foi utilizada para explicar as diferenças e a superioridade dos europeus brancos. Essa estratégia foi fortemente utilizada pelos europeus e também pelas classes dominantes dos países pobres, dos territórios “neocolonizados”, como os países da América Latina.

No Brasil, aconteceu a passagem do Império para a República, que se caracterizou também por profundas transformações materiais, com o início da transição do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, só consolidada pós-1930, com a substituição do trabalho servil pelo trabalho livre e pela mudança da base econômica (do açúcar para o café).

Também se registra, já nas décadas iniciais do século XX, um breve surto industrial e a expansão das redes de comunicação (ferrovias, portos, telégrafos), produzindo um grande incremento na circulação de riqueza entre as regiões Sul e Sudeste do país, o que fez de São Paulo o novo pólo econômico da nação. Neste contexto, intensificam-se os princípios do liberalismo, que vai se constituir como um

núcleo ideológico importante do período, segundo as novas bases do capitalismo no Brasil.

Xavier (1990), ao analisar esse período, discute as características do capitalismo desenvolvido no Brasil e localiza o papel de submissão da economia nacional na divisão internacional do trabalho.

Tanto a consolidação quanto a própria penetração das relações capitalistas no Brasil se deram quando o capitalismo já era dominante em escala internacional, e isso introduziu novas contradições no processo. A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial.

[...] Essas novas contradições, inerentes às relações internacionais de dominação, estão inscritas nas estruturas econômicas nacionais, determinando formas específicas de reprodução do capital que assegurem também a reprodução da divisão internacional do trabalho (XAVIER, 1990, p. 27).

Essa posição brasileira no cenário mundial existe desde os tempos coloniais. Nesse processo de rearranjo mundial do capital, o Brasil permanece, durante toda a primeira República, como exportador de produtos agrícolas, mesmo vivenciando um crescimento do setor industrial. Para Xavier, esta industrialização foi fruto desse contexto contraditório.

Portanto, quando se afirma que a germinação do processo de industrialização brasileiro está intimamente ligada à acumulação de capital propiciada pela economia cafeeira, não significa que os fazendeiros de café tenham investido na produção industrial, ou mesmo que a industrialização tenha sido influenciada exclusivamente por capital nacional. Fazendeiros e comerciantes investiram direta ou indiretamente, além dos bancos e dos investimentos feitos diretamente pelas empresas estrangeiras e por um pequeno número de imigrantes ricos, ou que aqui enriqueceram, ligados em geral a firmas importadoras. O relevante é que esse grupo empresarial foi gestado nas condições criadas na economia cafeeira, complexa, diversificada mas fortemente associada e controlada pelos interesses estrangeiros, o que dificultava o desenvolvimento de um projeto econômico e político independente (XAVIER, 1990, p. 34).

A autora sintetiza sua análise, identificando as características centrais do capitalismo brasileiro que se mantiveram ao longo da República.

Nas diferentes formas de dominação capitalista que desenvolveu, no seu processo contínuo de integração ao capitalismo internacional, a formação social brasileira se manteve aristocrática, extremamente concentradora da riqueza, do prestígio social e do poder. A institucionalização do poder no país realizou-se, conseqüentemente, com a exclusão permanente da grande maioria da população. Essa privatização do poder, agravada pela dispersão populacional e econômica interna, inviabilizou a integração nacional, requisito básico das transformações revolucionárias e do desenvolvimento econômico (XAVIER, 1990, p. 52).

Foi sobre este pavimento que se assentaram os debates e surgiram as tendências de pensamento e circulação de novas idéias. O liberalismo, o industrialismo, o positivismo e o cientificismo foram algumas das principais idéias da época que deram suporte ideológico aos ideais de liberdade e de democracia difundidos pela propaganda republicana, em oposição aos princípios monárquicos do final do século XIX.

A passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, consolidada com a abolição da escravatura (1888), significou a entrada do Brasil em um novo tempo no que se refere à relação capital e trabalho; porém, não significou o fim do pensamento racista. Este momento será palco de intensos debates sobre a composição racial brasileira e das diversas tentativas de explicação do Brasil pela via do componente racial. Foi um momento de visões pessimistas sobre o destino de uma nação marcada pela “inferioridade” da raça negra.

Emília Viotti da Costa (1999), ao analisar a historiografia construída sobre a República, tece críticas ao simplismo das análises, que consolidaram a explicação à luz da tríade “abolição, questão religiosa e questão militar”, tão presente ainda hoje nos manuais didáticos, e argumenta que é preciso entender o fenômeno de forma mais ampla e complexa. Sobre essa questão, ela afirma que:

A Abolição não é propriamente causa da República, melhor seria dizer que ambas, Abolição e República, são sintomas de uma mesma realidade; ambas são repercussões, no nível institucional, de mudanças ocorridas na estrutura econômica do país que provocaram a destruição dos esquemas tradicionais (COSTA, 1999, p. 455).

Porém, é preciso ressaltar que essa destruição não foi imediata, os privilégios socioeconômicos permaneceram por longo tempo. Costa, prosseguindo na análise, nos dá elementos para reforçar essa reflexão:

O ano de 1889 não significou uma ruptura do processo histórico brasileiro. As condições de vida dos trabalhadores rurais continuaram as mesmas; permaneceu o sistema de produção e o caráter colonial da economia, a dependência em relação aos mercados e capitais estrangeiros (COSTA, 1999, p. 490).

Outro elemento importante a ser destacado é a fragilidade do movimento republicano quanto à sua composição social e ideológica. Momentaneamente, vários grupos sociais se uniram em nome de interesses comuns, porém mantiveram divergências profundas de estratégias políticas na consolidação do projeto republicano. Mais uma vez a autora nos esclarece:

O movimento resultou da conjugação de três forças: uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste Paulista e representantes das classes médias urbanas que, para obtenção dos seus desígnios, contaram indiretamente com o desprestígio da Monarquia e o enfraquecimento das oligarquias tradicionais. Momentaneamente unidas em torno do ideal republicano, conservavam, entretanto, profundas divergências, que desde logo se evidenciaram na organização do novo regime, quando as contradições eclodiram em numerosos conflitos, abalando a estabilidade dos primeiros anos da República (COSTA, 1999, p. 489).

Neste cenário, apesar das divergências e conflitos, a educação mobilizou toda a sociedade, desde grandes proprietários de terras, viajantes, publicistas, intelectuais, militares aos políticos da época. Assim, propuseram-se reformas de ensino que, em linhas gerais, atendessem a uma expansão da escola para a população. Muito se propôs, mas, de fato, pouco se realizou.

2.2. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA DAS REFORMAS DE ENSINO

Como vimos, a primeira década republicana foi marcada pelas idéias liberais e positivistas que, vindas da Europa, eram absorvidas e adaptadas por intelectuais brasileiros, oriundos das classes médias e altas. Como diz Maria Luisa S. Ribeiro:

Liberais e cientificistas estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 2003, p. 65).

Foi um momento marcado, também, pelas reformas educacionais, que tiveram poucas efetivações práticas. Como exemplo, pode-se citar a Reforma Benjamin Constant de 1890, com forte influência positivista, cujos princípios norteadores foram liberdade e laicidade do ensino. Em relação ao ensino secundário, houve ampliação da duração para sete anos, implantação do exame de madureza para avaliar as condições de acesso ao curso superior e uma orientação voltada para a ciência, na tentativa de romper com a tradição humanística clássica.

Na realidade, o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Este fato constitui outro motivo de crítica e acaba por comprometer a defesa do princípio de que a base da formação humana deveria ser científica, dando forças àqueles que defendiam a predominância literária (RIBEIRO, 2003, p. 74).

Foi também um momento assinalado pelas primeiras manifestações do movimento conhecido posteriormente como Escola Nova, que se caracterizou pelo “entusiasmo pela educação” (crença de que a educação seria a saída para o progresso nacional) e pelo “otimismo pedagógico” (confiança extrema nas idéias pedagógicas), o que fundamentou várias reformas estaduais de educação. Essas idéias ganharam corpo e se consolidaram somente após 1930, embora permanecessem em disputa com as idéias tradicionalistas católicas, que continuaram com um grande espaço na educação nacional. Nesse processo,

percebemos que muito do discurso proferido pelos republicanos não se efetivou na prática, porém a prática efetivada era a que convinha à classe dominante e dirigente daquele momento histórico de implantação da forma de governo republicana.

O clima cultural produzido pelo movimento do entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico causou importante impacto nas discussões em torno da estrutura e funcionamento da educação brasileira e, portanto, da necessidade da escolarização, concebida como instrumento de inserção da sociedade no processo evolutivo, nas palavras de Nagle (1976, p. 125) “como força propulsora do progresso da sociedade brasileira”. Nesse período, houve muitas iniciativas de reformas educacionais, nos governos federal e estadual (principalmente São Paulo), caracterizadas por um esforço sistemático de discussão, planejamento e encaminhamentos, particularmente em relação ao ensino primário. Uma das preocupações era a padronização do sistema nacional de ensino²⁵.

A questão em torno das competências e responsabilidades da União e dos Estados esteve no centro das discussões. Centralização *versus* descentralização, intervenção *versus* não-intervenção, ensino público *versus* ensino privado, ensino gratuito *versus* ensino pago, ensino religioso *versus* ensino laico, foram alguns dos eixos dos debates educacionais no decorrer da Primeira República.

Já nos anos iniciais da República, o estado de São Paulo, liderado politicamente por setores ligados ao Partido Republicano, representantes das oligarquias cafeeiras e das camadas médias urbano-comerciais, implementa uma Reforma na Instrução Pública com o objetivo de colocar em prática essas idéias. Em 1892, após intensos debates no Legislativo, é aprovada a Lei de Reforma da Instrução Pública – Lei 08/09/1892 – que prioriza o ensino primário. Sobre esta Lei, Casemiro Reis Filho sintetiza:

A Reforma divide o ensino público do Estado de São Paulo em: ensino primário, ensino secundário e superior. O primário obrigatório até os doze anos, começa aos sete e compreende dois cursos: um preliminar e outro complementar. São criadas quatro escolas normais

25 A efetivação de um sistema nacional de ensino só acontece, segundo Saviani (2007), a partir de 1930. Antes disso houve várias tentativas e debates em torno da necessidade de uma centralização e organização nacional do ensino.

primárias e três ginásios para o ensino secundário, científico e literário. Anexo à Escola Normal da capital cria um curso superior com duração de dois anos e dividido em duas seções: uma científica e outra literária. Esse curso preparará os professores para o ginásio e para as escolas normais primárias. Estas prepararão os professores das escolas preliminares e complementares. Instituiu-se o serviço de inspeção escolar e um conselho superior da instrução pública. (...). É instituído o recenseamento escolar. A obrigatoriedade escolar fica garantida pelo sistema de multa aos pais e responsáveis por crianças que infringem as normas de frequência obrigatória (REIS FILHO, 1995, p. 101).

Como resultados diretos dessa reforma, foram criados os grupos escolares, embora sua expansão por todo o estado só foi efetivada nos anos 1920, a partir de outras iniciativas de reformas. Rosa Fátima de Souza (1998) realizou um importante estudo sobre as origens e a constituição histórica dos grupos escolares no estado de São Paulo e observou que eles surgiram no bojo do projeto republicano de educação popular. Eles foram pensados e implementados com a Reforma de Caetano de Campos, ao assumir a direção da Escola Normal da capital entre 1890 a 1891; além de Rangel Pestana, que, em 1890, teve participação importante nos encaminhamentos dessa reforma.

Ambos tiveram a responsabilidade pela Reforma Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo, inspirados no ideário pedagógico de uma educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica, fundamentado nas bases do biologismo e do cientificismo, à luz das formulações teóricas de Spencer e Comte. Ou seja, valorização do saber científico como princípio da formação do novo cidadão, no combate a uma educação escolástica metafísica, em que o ideal pragmático norte-americano é o modelo a ser seguido. Acreditava-se que as ciências positivas (matemática, biologia, geografia, ciências físicas, língua portuguesa e educação física) constituíam meio de educar para os fins utilitaristas.

Logo, os grupos escolares foram considerados um dos principais veículos de divulgação dos valores republicanos, símbolos de uma nova concepção de escola pública nos seus mais diferentes aspectos: arquitetura, gestão, currículo, método de ensino, relações de poder e de um novo saber-fazer docente, modelo de escola a ser adotado em todos os estados (Reis Filho, 1995, p. 59-60).

A escola graduada de ensino primário constituía em si um modelo cultural de circulação. Implantadas no Estado de São Paulo sob o signo da modernidade e da inovação educacional, os reformadores da instrução pública - políticos republicanos, elites intelectuais e educadores - buscaram instituir uma nova realidade educacional e adaptar o modelo às condições da realidade paulista (SOUZA, 1998: 18).

Os grupos escolares, denominados também de escolas centrais ou escolas graduadas, eram considerados pilares importantes da república nascente e colocaram-se na perspectiva dos mais atualizados métodos pedagógicos em voga.

Na década de 1920, intensificou-se o combate ao analfabetismo e aconteceu a organização e a ampliação de uma rede de ensino primário voltado às classes populares. As ocorrências, particularmente entre 1920 a 1929, período em que a instrução pública sofreu muitas alterações, limitaram-se a alguns estados, especialmente, São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e ao Distrito Federal, onde o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico penetraram de maneira mais decisiva e marcante, acompanhando as transformações econômicas, políticas e sociais de cada região. Ainda sobre isso, diz Nagle (1977, p. 191): “o fervor ideológico, apresentado no campo da escolarização, no início da República, não só não durou muito tempo como não rendeu os frutos que dele se esperava”.

Nagle parte do pressuposto de que os sistemas escolares estaduais, durante as primeiras três décadas da República, não tiveram alterações significativas. A diferença básica entre a escola primária do final do Império e a do início da República foi a mudança no currículo, em seu corpo doutrinário, em que a concepção religiosa, incluindo a história sagrada ou a doutrina cristã, foi substituída pela laicização do ensino, estabelecida na Constituição de 1891. Em relação à escola normal, esta continuou a ser um curso de formação geral. A orientação do movimento reformista estabelece uma nova perspectiva no tratamento e enquadramento dos problemas educacionais, com base nos ideais da chamada Escola Nova.

2.3. O ENSINO SECUNDÁRIO

Esse nível de ensino, em geral, foi pouco popularizado durante as primeiras décadas republicanas. O acesso ao secundário continuou tendo um caráter elitista de preparação para o nível superior. Podemos destacar aqui a experiência de São Paulo, relatada por Casemiro dos Reis Filho, que abrangeu duas perspectivas: a escola normal e os ginásios.

A reforma da Escola Normal paulista foi iniciada sob a liderança de Caetano de Campos. Médico, republicano e adepto das modernas teorias educacionais, ele acreditava na necessidade de mudar o ensino como meio de mudar o país. Nesse sentido, em 1890, propõe as diretrizes da reforma da Escola Normal, que passa de oito para dez cadeiras, num total de três anos, era gratuita e destinada a ambos os sexos. Foram incluídas cadeiras de caráter científico, ginástica e prática de ensino. Esta última exercida numa escola-modelo, criada como anexo à Escola Normal. Nessa primeira fase da reforma, tentou-se implantar um ensino de “qualidade” para atender à prioridade dos republicanos – o ensino primário, a formação dos cidadãos.

O conteúdo curricular sustentava-se no conhecimento científico, nas ciências naturais – ciências positivas. Seu objetivo final era o trabalho, e a idéia era educar com fins utilitários. Sobre esta questão Reis Filho destaca:

Feita, assim, a “recapitulação das verdades afirmadas pela ciência”, o jovem estará apto para a vida prática nas indústrias, manufaturas, comércio, etc. ou para dirigir-se aos cursos superiores. Mas a preocupação primordial, o que se desejou foi o preparo do cidadão capaz de se autogovernar. O dirigente de uma democracia. O príncipe da ordem social republicana (REIS FILHO, 1995, p. 74).

A reforma, nessa primeira fase, foi implementada, sobretudo com a adaptação dos métodos estrangeiros à nossa realidade, principalmente os norte-americanos, com pouca fundamentação teórica, limitando-se ao estudo das matérias que seriam ensinadas no primário. A demonstração metodológica se dava na escola-modelo por meio da observação e prática, desvinculada das outras matérias. Ainda aqui pouca importância se dava para a fundamentação pedagógica.

Para Reis Filho (1995, p. 158) “é visível a preocupação de formar um professor com enciclopédica informação científica, possivelmente para garantir uma visão naturalista do universo, considerada pelo cientificismo da época o objetivo de toda boa educação”. Porém, o próprio autor ressalta os problemas decorrentes dessa opção no tocante à efetiva formação do professor:

Desse modo, à fundamentação pedagógica, preferiu-se uma base científica propedêutica e deixou-se a cargo dos exercícios de ensino, na Escola-Modelo, o preparo prático do professor primário. O resultado foi que o curso normal, efetivamente, tornou-se cada vez mais um curso geral de ciências e línguas, talvez um excelente curso de humanidades modernas (...)

Mas, para o tipo de clientela, moças pobres e moças ricas, (...) apenas o ensino elementar como preparação anterior, tornou-se um curso difícil de ser vencido. A queda constante da matrícula indica essa dificuldade (REIS FILHO, 1995, p. 159).

Outro elemento da reforma paulista no que se refere ao ensino secundário foi a criação do ginásio. A perspectiva era de que o estado também se responsabilizasse, junto com o governo federal, pela formação secundária.

Mas vamos ao contexto baiano para entender como acontecem ali as reformas republicanas em suas várias dimensões.

2.4. A BAHIA REPUBLICANA

Na Bahia, a transição do Império para a República não diferiu no geral do contexto nacional. Dominada política e economicamente por oligarquias rurais, esse estado experimentou essa passagem baseada em acordos entre as elites agrárias. No dizer de Luiz Henrique Tavares,

O que as oligarquias baianas mais desejavam naquele início da República era a passagem indolor do velho para o novo regime político. Nada de mudanças. Nesse sentido é possível entender que a adesão de tantos políticos do Império à república (liberais, liberais federalistas e conservadores) correspondia à sobrevivência política de homens que a muito dominavam a Bahia. Eles passaram a ser conhecidos como “republicanos da última hora”, qualificação

depreciativa que todavia não os diferenciava substancialmente dos republicanos históricos, muitos dos quais possuíam com eles identidades oligárquicas e parentesco familiar. (TAVARES, 2001, p. 300)

Esse movimento é fruto de um contexto maior de mudanças mundiais, como vimos anteriormente. As transformações ocorridas mundialmente na transição do século XIX para o século XX atingiram o estado da Bahia intensamente. As novas demandas do capitalismo internacional provocaram mudanças numa economia dependente da escravidão e da exportação do açúcar.

Vejamos um pouco a caracterização socioeconômica e política baiana, para entendermos o lugar da educação nesse contexto. Para tanto, é necessário voltarmos ao papel assumido pela Bahia desde os tempos coloniais.

A Bahia, particularmente a região do Recôncavo baiano, constitui a área mais antiga de ocupação do Brasil e se destaca como principal centro receptor e exportador de mercadorias e como centro administrativo e político da colônia.

Os portugueses conquistaram as terras brasileiras, a princípio, pelo domínio e escravização dos indígenas, uma das ações iniciadas ainda no governo geral de Tomé de Souza, a partir de 1549; e em seguida com o reforço da dominação religiosa jesuítica. O espaço privilegiado para esse domínio foi a depois denominada “Cidade da Bahia”

A Cidade do Salvador foi o centro urbano da Bahia de Todos os Santos. Não é à toa que se consolidou na memória popular sua denominação como Cidade da Bahia. Nela se desenvolveram as atividades administrativas, eclesiais e de defesa, a construção e reparação de naus para a carreira da Índia, a construção das embarcações para a navegação dentro da baía e os serviços de apoio ao porto. Ela foi também o grande mercado deste núcleo colonial. Foi o mercado exportador e importador, foi o mercado de escravos, foi o mercado dos produtos de boca que alimentavam a cidade, as frotas e as populações do próprio recôncavo da Bahia. Em 1585, esse complexo urbano estava em pleno funcionamento: o centro administrativo, os armazéns, os fortes, as 62 igrejas, as 3 abadias, os 3 estaleiros. A Bahia era a cidade do Rei, a corte do Brasil. Nela habitavam o bispo, o governador geral, o ouvidor geral e demais magistrados e funcionários reais. Bem abastecida de produtos alimentares, por ela exportava-se o melhor açúcar de toda a costa do Brasil e as mais variadas e numerosas madeiras e plantas aromáticas (ARAÚJO, 2000, p. 12).

Outro elemento fundamental para o desenvolvimento da colonização portuguesa no além-mar foi a escravização dos africanos. E esses foram aqui logo introduzidos.

Introduzidos maciçamente na Bahia a partir da fundação da cidade, os escravos africanos passaram a se constituir em mão-de-obra para todos os ofícios terrestres e marítimos e o seu comércio externo e interno, de tão lucrativo, terminou por fazer desta baía um dos centros mais ativos de tráfico de escravos até a abolição da escravidão em 1888. O porto negreiro trazia tranqüilidade aos plantadores de cana e de senhores de engenho que estavam sempre abastecidos de mão de obra e prosperidade para a praça comercial de Salvador (idem, p. 18).

Assim, a Bahia tornou-se de fato o centro político e econômico da colônia e império, sustentada na agroexportação escravista. Segundo Araújo “engenho, navegação e escravidão constituíram a base técnica e econômica que permitiu a espacialização duradoura de um conjunto de relações socioculturais que conformaram a própria identidade da Bahia como capitania colonial e província imperial” (ARAÚJO, 2000, p. 18).

Adentrando o século XVIII, além de exportadora de açúcar e produtos do sertão, a Bahia passa a ser centro de escoamento do ouro de Minas Gerais. Entretanto, até meados do XIX, a pujança da economia baiana sustenta-se na produção açucareira e fumageira, fortemente escravista e voltada para exportação. Daí em diante, a Bahia começa a sofrer sérios abalos, como demonstra Araújo:

Esse território colonial sofreu importantes abalos em sua conformação interna em decorrência de importantes mudanças sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas na segunda metade do século XIX. O antigo equilíbrio entre os engenhos do fundo da baía e a cidade-porto de Salvador altera-se progressivamente em favor de uma centralidade do núcleo urbano, que, portanto, não pode prescindir do antigo espaço líquido como seu umbigo, a partir do qual constrói solidamente o espaço regional da Província e, depois, do Estado da Bahia.

(...) O fim do tráfico africano, a partir de 1851, provocou mudança fundamental na cultura do fumo no recôncavo da baía (ARAÚJO, 2000, p. 19).

Outro setor importante da economia baiana foi o financeiro. A Bahia se especializou como um centro financista, fortemente enriquecido com o tráfico negreiro e a intermediação do comércio agroexportador. Além disso, era um poderoso centro comercial, com um dos principais portos do país; constituía-se como a principal porta de entrada dos produtos europeus e africanos, dali direcionados para outros locais do país. Assim, pode-se resumir a economia baiana até meados do XIX:

[...] O movimento contraditório de uma economia cujo motor estava fora, na demanda externa do açúcar e nas deslocções dos espaços de produção, mas em que parte do excedente permanecia interno. Mais: a própria mercadoria “escravo” no centro do comércio (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Além do comércio localizado na capital e região metropolitana, intensifica-se, com o adentrar do século XIX, o processo de ocupação do interior.

O campo baiano repercutirá dois movimentos de fora para dentro. O primeiro, o abastecimento das minas no interior do Brasil, em Minas Gerais e no próprio sertão baiano: a criação de gado se expande, sobretudo a criação de mulas para o transporte. A abertura do sertão baiano vai dar lugar à emergência de uma economia e de uma sociedade novas (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

A partir de 1860, a economia baiana sofre intensa crise, profundamente enraizada com as transformações na conjuntura internacional, fruto do desenvolvimento do capitalismo e que vai se acentuar com o estabelecimento da República. Os grupos ligados à economia mercantil/financeira sofrem o abalo com o redirecionamento do centro hegemônico do desenvolvimento produtivo do país para o Rio de Janeiro e São Paulo, com a crescente produção e comercialização do café, novo produto priorizado na pauta de exportação.

Com a crise do açúcar, outros produtos agrícolas ganham destaque, e o fumo é um deles. Utilizado anteriormente no intenso comércio de africanos, continua sua produção e comercialização, intensificando-se em finais do séc. XIX e início do séc. XX, com a instalação de pequenas indústrias de charutos, financiadas pelo capital estrangeiro. Outra atividade econômica que ganha destaque é a indústria têxtil. Em

1858, entra em cena o Banco da Bahia, que terá, ao longo da segunda metade do XIX, um papel importante na comercialização e financeirização da economia baiana.

Em relação ao número de habitantes, Kátia Mattoso (1992), baseando-se no censo populacional de 1872, afirma que Salvador e seu termo²⁶ possuíam, nesse período, 129.109 habitantes. A província possuía 1.379.616 habitantes distribuídos de forma dispersa por seus 72 municípios. Apesar de contestações posteriores sobre estes dados, foi o primeiro grande censo realizado em todo Brasil, sendo, portanto, referência necessária.

Em relação à origem racial da população, os dados de 1872 indicam que, entre a população livre, 331.479 eram brancos; 49.882 eram índios ou caboclos; e 830.431 eram negros ou mulatos. Os escravos, negros ou mulatos, perfaziam um total de 167.824 indivíduos. Esses dados demonstram o quanto a população branca constituía uma minoria na província, composta em sua maior parte por mestiços e negros (MATTOSO, 1992).

Em 1890, já na República, a população da província aumentou para 1.903.442 habitantes, mantendo-se a mesma proporção em relação à origem racial. Durante o século XIX, Salvador constituía-se numa cidade comercial, cujos produtos agrícolas – açúcar e fumo – eram priorizados na pauta de exportação, restando a importação de quase todos os produtos de consumo. O interior produzia uma grande e variada quantidade de produtos para subsistência, mas quase nada chegava a Salvador, principalmente pela deficiência dos meios de transporte.

Durante todo o século XIX e adentrando algumas décadas do século XX, Salvador e seu entorno, como também o restante da província, viveram crises periódicas provocadas tanto pelas condições naturais (secas), quanto pelo caráter de sua economia excessivamente atrelada ao mercado internacional e dependente da exportação do açúcar.

Metrópole regional e centro de redistribuição de mercadorias, Salvador, no século XIX, via-se à mercê de um mercado internacional

26 Segundo Matoso (1992, p. 100), termo significa “área sobre a qual se exercia a autoridade municipal”. Salvador, desde a sua criação, recebeu um termo de aproximadamente 36Km², que se manteve na mesma proporção até meados do século XIX.

caprichoso e tinha sua atividade de exportação prejudicada pelo transporte deficiente dos produtos na Província. A própria cidade era cronicamente mal abastecida, e os gêneros de primeira necessidade mal distribuídos por uma população cada vez maior. A avidez dos homens não era a única responsável por essa situação: atuavam sobre ela o desgaste do solo, os azares do clima, as enormes distâncias e até o incessante vaivém da população que vivia do comércio. Era um mercado complexo, de oferta e demanda dos mais variados produtos, animado por homens livres, alforriados e escravos (MATTOSO, 1992, p. 487).

Em relação à pecuária, Mattoso nos informa que

De Vitória da Conquista, no extremo sudoeste da Província, passando por Barra, Xiquexique, Sento sé e Juazeiro, até o Agreste, em torno de Feira de Santana e de Entre Rios, a pecuária estava por toda parte. Aliás, até do longínquo Piauí chegavam boiadas a Salvador. Barreiras (no extremo oeste) e Alagoinhas (no Agreste) eram importantes centros de beneficiamento de couro. Segundo o censo de 1872, a agricultura e a pecuária ocupavam 472.329 pessoas, isto é, 39,9% da população total e 56% da população ativa (MATTOSO, 1992, p. 405).

Com a República, essa economia financeira também entra em crise. Em razão dessa falta de transformações e permanência dos problemas sociais, verificaram-se várias greves de trabalhadores entre os anos de 1918 e 1930 (professores, tecelões, operários, ferroviários etc.). Essas categorias tinham se ampliado consideravelmente, porém tiveram pouca ou quase nenhuma melhora de vida, de salários, situação agravada com o endividamento do Estado e a manutenção do domínio das oligarquias agrárias.

Por outro lado, nos anos iniciais da República, observa-se uma forte construção ideológica da burguesia mercantil e agrária baiana para explicar a decadência econômica e política da Bahia. As classes dominantes passam a exaltar o passado glorioso vivido na colônia e no império e a explicar a decadência do presente por fatores naturais, associados ao abandono do Estado.

A história oficial "leva[va]-nos à visão de que a Bahia decaí[ra] de um paraíso original de riqueza, de importância política, de proeminência cultural etc." para um vale de estagnação e pobreza, como observaram Araújo e Sá Barreto (1978). Essa concepção era responsável por uma periodização da história da Bahia em três grandes fases: uma de prosperidade, recobrando os períodos colonial

e imperial e dividida segundo os anos de maior ou menor prosperidade do comércio internacional do açúcar, do fumo, do algodão e de outros produtos menores; outra de transição, marcada pela abolição da escravatura, pela decadência da cultura da cana de açúcar e pelo surgimento da cacauicultura; e finalmente, a última, de decadência, marcada pela perda da autonomia federativa da Bahia e pela sangria sistemática e coordenada de suas riquezas pelo governo da União, que essa geração toma em mãos, como destino seu, redimir e corrigir num concentrado esforço de bravura política, inteligência técnica e lide produtiva (GUIMARÃES, 2003, p. 9).

Francisco de Oliveira (2003) sintetiza a situação de Salvador durante a Primeira República, o que pode ser ampliado para toda a Bahia:

Praticamente toda a primeira metade do século XX é o desenrolar desse drama. Uma cidade-sede do capital bancário, que controla a circulação do excedente do cacau e do tabaco e uma indústria de pouca expressão, fundada na decadência do açúcar, nas poucas indústrias têxteis que restam, defendidas estas por 'barreiras' regionais que serão desmanteladas pós-1930, e umas poucas indústrias primárias, de transformação do cacau em manteiga e de fabricação de charutos – Danneman, Suerdieck. Uma fortíssima oligarquia, que vive faustosamente, letrada, cosmopolita, filhos estudando na Europa, dilapidadora e... investidora no Centro-Sul, Rio e São Paulo, principalmente (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Rinaldo Leite (2005), analisando os intelectuais baianos da primeira fase republicana, chama a atenção para os discursos que eles construíram sobre a Bahia, sustentados na idéia de um passado glorioso vivenciado tanto na fase colonial, quanto no império.

A Bahia perdera seu brilho e centralidade com o deslocamento do eixo para São Paulo e Rio de Janeiro e, com o adentrar da República e o estabelecimento da política dos governadores, os estados do Sudeste sobressaíram no cenário nacional, enquanto o Nordeste, decadente economicamente, ficou cada vez mais secundarizado. Os discursos analisados por Leite mostram a insatisfação dos baianos com essa situação.

Um dos autores citados é Teodoro Sampaio, que reivindica o papel da Bahia na expansão territorial brasileira, indo de encontro à historiografia, que aponta a exclusividade paulista nesse processo pela ação dos bandeirantes. As narrativas desses intelectuais reforçam a idéia de uma Bahia que representa a terra-mãe, local

onde o Brasil foi gerado, onde tudo começou. Ao descrever os fatos da história da Bahia, identificam essa ancestralidade e reforçam a importância do estado para a história da nação.

Leite (2005) busca, nos discursos construídos na imprensa e em escritos de memórias e historiografia, a exaltação de alguns fatos históricos. Um deles é a independência: a participação da Bahia foi intensamente aclamada pelos escritores, que a colocaram como palco da epopéia da nacionalidade brasileira, com as lutas de independência travadas em 1823. Outro diz respeito à predominância econômica e política da Bahia no séc. XIX, isto é, à hegemonia econômica desse estado nas décadas iniciais do XIX, comprovada por estudos de vários baianos (Góes Calmon, Afrânio Peixoto, Miguel Calmon). Outro consenso construído é o de que, com as lutas de independência, a Bahia foi aos poucos perdendo esta hegemonia. Outro elemento analisado é como esses autores representam a Bahia a partir da sua superioridade intelectual e cultural. Constrói-se a idéia da “Atenas Brasileira”, conclamando-se o talento intelectual e cultural existente, principalmente, no início do séc. XIX.

De fato, nas primeiras décadas do séc. XX — e até mesmo além de seus meados, se quisermos avançar um pouco mais — a maior parte dos baianos compartilhavam uma vaidade que parecia irrefreável, qual seja a posse de um talento intelectual superior, manifestado no especial amor que dedicavam às letras, artes e ciências.

Nestes misteres abundavam exemplos de conterrâneos que teriam se destacado, todos eles sempre iluminados pelas suas altas capacidades intelectuais. Essa profusão de grandes e respeitáveis artistas, oradores e homens de ciência (jurídica, médica, outras) orgulhava profundamente os baianos. Dentre eles, muitos se dedicaram à vida pública, atuando como políticos ou propagandistas de causas sociais, econômicas, políticas, etc., promovendo ações de elevado sentido patriótico e alcançando alguns o porte de verdadeiros estadistas, segundo as percepções da época. Como nos dizia Teodoro Sampaio, “bahianos, desde os tempos coloniaes, distinguiram-se nas letras, nas artes e nas industrias. Escriutores, poetas, oradores, homens de Estado, dos mais illustres que tem tido o Brasil, são filhos da Bahia” (LEITE, 2005, p. 94).

Esses discursos estendiam-se ao ensino – valorizado e enaltecido como atendendo aos anseios intelectuais da população. No entanto, os fatos demonstram carência e ausência de uma educação pública.

Um recurso utilizado para reforçar o mito da “Atenas Brasileira” era a menção às figuras de Castro Alves e Rui Barbosa, representantes valiosos da literatura baiana, tão exaltada pelos escritores. Contribuem para essa exaltação os intelectuais ligados à Faculdade de Medicina da Bahia, centro de formação humanística e voltado para as letras, cujos intelectuais se destacaram na oratória. Essa característica sofreu várias críticas, inclusive de Gilberto Freyre, que analisa o conservadorismo e tradicionalismo da sociedade baiana a partir da tendência acadêmica e de letras da Faculdade de Medicina, refratária, em sua opinião, aos avanços da ciência.

Leite (2005) demonstra que, no avançar da República, houve certa mudança do discurso, quando os intelectuais baianos, ainda se apegando ao passado, descrevem a sensação de declínio dos tempos coloniais e constroem o mito da “Bahia – já teve”. Na verdade, o autor demonstra certo desencanto das elites baianas com a falta de representatividade política no novo regime.

Outro aspecto analisado é a representação da Bahia construída por outros estados, em que o elemento racial é intensamente utilizado para reforçar preconceitos e inferioridade e em que a Bahia é vista como responsável pelo atraso do país. As elites baianas reagiram duramente à associação do estado aos costumes africanos.

As elites, definitivamente, não queriam ver exposta a face negra da nossa formação étnica e social como símbolo e imagem legítimos do Estado. Até se admitia a importância do segmento africano na história do país, haja vista terem sido um “factor de progredimento pelo trabalho”. Mas ele, conforme se fazia questão de ressaltar, não foi exclusivo nem foi aquele considerado preponderante, teria constituído apenas um elemento dentre os outros que ajudaram a construir o Brasil. Deste modo, tê-lo apontado como o “typo característico do bahiano” só podia se configurar uma afronta à sensibilidade e à identidade branca e européia dos homens mais ilustrados da terra (LEITE, 2005, p. 172).

Os discursos dos intelectuais baianos trazidos por Leite (2005) são sugestivos e importantes elementos na compreensão das estratégias de construção da ideologia de uma classe social que lutava pela manutenção do poder. Infelizmente, o autor não explora esses elementos nem explica os motivos que levaram esses intelectuais a produzirem tais discursos em seus diferentes contextos. Utilizando jornais, revistas e instituições para serem ouvidos, atuavam, também, em sua maioria, na condição de grupo político partidário que continuou a se revezar no poder durante todo o período republicano.

O governo do estado continuou sendo dominado por essas mesmas elites, agora acrescidas de um discurso republicano. Durante todo o período, verifica-se a alternância no poder de grupos políticos ligados a algumas lideranças: vianistas (Luís Viana), gonçalvistas (José Gonçalves da Silva), vieiristas (Severino Vieira) e seabristas (José Joaquim Seabra).

Outra característica marcante foi a hegemonia exercida pelos chamados “coronéis” do interior que se mantiveram atrelados ao poder, sustentando os governos estaduais até os anos 1930. A partir de então, com as mudanças políticas vividas pelo país, assume o governo da Bahia, na condição de interventor, Juracy Magalhães, que constrói certa aglutinação em seu entorno de intelectuais contrários à oligarquia agrária (coronéis).

A partir de meados de 1940, observa-se uma retomada do desenvolvimento baiano, fruto, segundo Guimarães (2003), de uma convergência dos grupos sociais dominantes: as frações financeira (Clemente Mariani); comercial (Calmon, Sá Barreto – ACB); e regionalista (Rômulo Almeida), que, mediante planejamento econômico (CPE / UFBA, PLANDEB), sistematizam uma política consensual de investimento e desenvolvimento do estado.

Portanto, as transformações custaram a chegar à Bahia. No primeiro período republicano, percebem-se as permanências: se, politicamente, o estado manteve as mesmas características do passado imperial, em relação à situação socioeconômica não foi diferente. Eram visíveis as fortes marcas do passado escravista em todo o estado, como também em Salvador.

Em Salvador também havia trabalho semi-escravo. Em contraste surgia o operário industrial, todavia mal pago e com a obrigação de trabalhar dez, doze e dezesseis horas por dia, exploração denunciada pelas greves de 1919. Nessa demorada coexistência do trabalho assalariado com o trabalho semi-escravo está a maior falha da economia baiana. Identifica-se outra na falta de atualização do maquinário industrial e na utilização de energia a vapor na indústria quando já existia energia elétrica (TAVARES, 2001, p. 362).

Esse contexto político-econômico da Bahia republicana trouxe repercussões no campo educacional. A Bahia viveu suas experiências de reformas educacionais no bojo do projeto republicano, mas efetivamente só se percebem passos concretos a partir de meados de 1920. Antes disso ocorreram as reformas educacionais paulistas, que, a rigor, iniciam-se em 1891-92 (escola normal, grupo escolar, ginásio estadual, Escola Politécnica). São Paulo, centro dinâmico da economia brasileira no final do século XIX e início do século XX, haveria de também centralizar a reforma educacional, que depois se irradiou por todo o país.

2.5. AS REFORMAS EDUCACIONAIS BAIANAS

Algumas reformas podem ser apontadas em relação à educação na Bahia no período em questão. Em passos lentos, os governos republicanos foram implementando a expansão do ensino primário, sem o *glamour* dos grupos escolares paulistas.

Em relação ao ensino secundário, logo no governo provisório de Virgílio Damásio, em 1890, uma reforma transformou o Liceu Provincial em Instituto Oficial de Ensino Secundário, constituindo-se na única instituição pública desse nível de ensino. No governo seguinte, de José Gonçalves da Silva (1890-1891), elaborou-se o Regimento interno das escolas primárias e regulamentou-se a eleição dos Conselhos Escolares Municipais.

A criação e difusão dos grupos escolares tornaram-se realidade bem mais tarde. Nas primeiras décadas republicanas, não se priorizou o ensino primário. Segundo Rocha e Barros (2006, p. 175), nesse período, “(...) a escola entrou na

ordem do dia da política baiana pela via da retórica e de proclamações recorrentes verificáveis na documentação – inúmeras reformas, mensagens, regulamentos, continuando uma tradição que vinha dos tempos imperiais”. Ou seja, na prática, não se efetivaram, até meados da década de 1920, os discursos de valorização do ensino primário, tão caros ao projeto republicano.

Em 1895, houvera a primeira reforma de ensino para adequar-se aos princípios da Constituição republicana de 1891. Algumas polêmicas e dificuldades para implementação dessa reforma foram: obrigatoriedade escolar, competência dos municípios, competência e poderes do diretor-geral da Instrução, programa móvel ou variável e atribuições do Conselho Superior do Ensino. Em relação à obrigatoriedade, Rocha e Barros (2006, p. 178) destacam:

A idéia republicana quanto à obrigatoriedade prescrita no texto constitucional de 1891 não alcançou êxito e foi traduzida na Lei nº 117 de 24 de agosto de 1895, art. 4º - “a freqüência nas escolas elementares publicas ou particulares será obrigatória no raio de um quilômetro das cidades, vilas e povoados do Estado”. As vozes que defendiam a obrigatoriedade não eram numerosas e as forças conservadoras tinham poder para derrubar o que não estivesse em consonância com seus interesses.

Essa reforma será pouco efetivada na prática. Em relação aos grupos escolares, particularmente, não houve quase nenhum investimento em prédios próprios para escolas. Somente em 1913, com uma nova reforma, é que aparecem no texto as idéias de seriação de ensino, hierarquia, um só prédio, conforme relatam Rocha e Barros.

O que impressiona é a proliferação legislativa em tão curto período de tempo, com grande quantidade de leis e regulamentos a legislar para uma realidade que continuava a contrariá-los. A idéia de grupo escolar foi cada vez mais aperfeiçoada: de um modelo que não implicava um só prédio (1895) nem sempre grandes hierarquias e cargo de diretor, passou a incluir um só prédio, uma direção e a graduação de anos de estudo. Essa reforma de 1913 estabeleceu duração de dois anos para as escolas infantis destinadas à população de quatro a sete anos, em conformidade com o plano froebeliano; duração de quatro anos para escolas

elementares, destinadas à população de seis a doze anos; e duração de três anos para as escolas complementares, destinadas à população de doze a dezesseis anos (ROCHA e BARROS, 2006, p. 183).

Mesmo assim, no debate legislativo sobre a reforma de 1913, essas autoras mostram as críticas feitas aos artigos 21 e 28, que não priorizaram os grupos escolares como instrumento essencial para a efetivação do ensino primário:

O art. 21 determinava: “Haverá para a difusão do ensino primário, em todo o Estado e em número suficiente às necessidades públicas: a) as escolas isoladas; b) grupos escolares; e o art. 28: “conforme o grau de cultura da cidade, o grupo escolar se comporá de uma escola infantil, uma ou mais escolas elementares e uma complementar para cada sexo” (idem, p. 184).

Contudo, mesmo sendo incluídos nessa reforma, os grupos escolares não se efetivaram na prática. Poucos foram criados, mas sem a grandeza e pompa dos grupos escolares republicanos paulistas. Registrou-se, a partir de 1913, com o governo de J. J. Seabra, uma intensa reforma urbana, na qual se tenta apagar as marcas coloniais e modernizar a cidade de Salvador. Nesse processo, estarão em jogo as concepções higienistas, disciplinadoras da população pobre da cidade. Porém, a educação primária não é priorizada como instrumento desse projeto “civilizatório”.

Assim, é somente a partir de 1925 que o ensino primário conhece ações práticas no estado, quando as reformas passam a ser efetivadas. Em 1924, Anísio Teixeira assume a direção da Inspeção Geral de Instrução Pública na Bahia, no governo de Francisco Góes Calmon. A reforma, prescrita sob a Lei de Ensino nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, priorizou a expansão da escola primária e a preparação dos professores sob a orientação de novos métodos de ensino, inspirados no modelo norte-americano da escola ativa. As escolas criadas foram denominadas Escolas Reunidas, e é somente a partir de 1930 que os grupos escolares começam a se destacar.

No relatório do final do quadriênio (1924-1928), Anísio Teixeira faz uma avaliação do ensino na Bahia em 1923, sobre as metas alcançadas e os objetivos da

reforma implementada. Nesse texto, é possível perceber as concepções políticas e teóricas que fundamentaram as ações da Diretoria de Ensino.

De início, ao avaliar a precariedade do ensino primário no estado, Teixeira destaca sua prioridade:

Como base da pirâmide do serviço de educação, era para esse ensino popular que haviam de convergir os esforços centrais do governo, certo de que a educação secundária e superior haveria de chegar progressivamente, depois que essa necessidade elementar e mais emergente estivesse a pique de ser satisfeita (TEIXEIRA, 1928, p.3).

Expõe o seu pensamento sobre a sociedade baiana em termos educacionais, destaca as implicações sociais e políticas da falta de instrução. Seu texto constitui um exemplo explícito da concepção liberal em gestação no país.

O disparate entre a nossa aristocracia cultivada e diretora das atividades nacionais e a grande massa popular analfabeta, não constitui somente em caso revoltante de ausência de consciência democrática e humana no país, mas, poderá, muito cedo, refletir-se em conflitos e incompatibilidades capazes de complicar as nossas grandes, mas singelas questões, em problemas de crítica e complexa solução (TEIXEIRA, 1928, p. 10).

Para sanar esse “mal”, era necessário, segundo Teixeira, mudar o currículo da escola primária, adequá-lo aos modernos métodos de ensino, construir um novo programa. Assim estava previsto na Lei de Ensino de 1925.

O programa, assim, distanciando-se do antigo ideal de ensinar ler, escrever e contar, compreende (art. 64 da Lei de Ensino), além desses três fundamentos, estudos de história e geographia, de ciências e suas aplicações, de agricultura e indústria locais, de desenho, de trabalhos manuais e domésticos e de música, e ainda educação física e educação cívica (TEIXEIRA, 1928, p. 27).

Para que esse plano desse certo, era fundamental apostar na formação do professor, o que foi executado inicialmente com os cursos de férias e a reformulação da Escola Normal.

Sempre fundamental, essa peça da máquina escolar ganhou modernamente em relevo mais extraordinário, uma vez que a escola se transformou em uma oficina governada por leis científicas de psicologia. Os últimos progressos verificados na psicologia experimental e educativa, os processos modernos de medidas de

resultados escolares, exigem que o mestre hoje seja um especialista (TEIXEIRA, 1928, p. 61).

2.6. ENSINO SECUNDÁRIO – O GINÁSIO DA BAHIA

Em relação ao ensino secundário público na Bahia, as reformas republicanas pouco avançaram até 1930. O Ginásio da Bahia permaneceu como única instituição pública desse nível de ensino, seguindo a legislação federal e mantendo a equiparação ao Colégio Pedro II.

O Ginásio da Bahia foi criado em 24 de agosto de 1895, pela Lei n. 117, em substituição ao Instituto Oficial de Ensino Secundário, criado em 1890, no lugar do Liceu Provincial da Bahia, criado em 1837. O edifício do Ginásio só foi construído no governo de Luís Viana, entre 1896 e 1900, quando ocorreu a aplicação, via decreto, das disposições do Ginásio Nacional ao Ginásio da Bahia.

Essa equiparação era mantida por uma fiscalização federal, que atingia desde as instalações físicas até os programas de ensino. No Diário Oficial do Estado, do dia 28 de agosto de 1918, foram publicadas as instruções para o serviço de inspeção dos Institutos de Ensino Superior e Secundário:

VII – “Rubricar todos os livros de escrituração escolar e visar todos os termos de exames e as cópias das actas das sessões da Congregação, que por seu intermédio deverão ser sempre enviadas ao Conselho.

XII Rubricar as provas escriptas de exames: vestibulares, parciaes e finaes.

XXVI. Os termos de sua inspeção deverão conter informações sobre:

- a) condições hygiênicas do edifício escolar, estado de conservação e asseio;
- b) numero de alumnos matriculados e de presente ás aulas assistidas;
- c) distribuição das matriculas pelos cursos e annos;
- d) freqüência maxima, média e mínima dos mezes anteiores ao da visita;
- e) parte do programma já lecionado em cada uma das aulas”. (D. O., 28.08.1918)

A organização do ensino no Ginásio seguia o modelo do Pedro II e estabelecia uma educação para as elites do Estado:

A referida Lei prescrevia uma educação humanista, para os educandários baianos, o que não se afastava do quadro tradicional. O aluno que completasse sete anos de Ginásio recebia o grau de Bacharel em Letras e Ciências, adquirindo, assim, direito à matrícula nas escolas de nível superior e preferência nas nomeações para o magistério nos estabelecimentos de instrução secundária (LIMA, 2003, p. 24).

Esta Lei também indica a relação das disciplinas em que se incluía a História do Brasil. A partir de 1900, o Ginásio passou a admitir mulheres no seu quadro discente. Em 1936, institui-se o Programa de aula do curso complementar, subdividido em: Jurídico; Engenharia e Médico; Farmacêutico e Odontológico. No curso jurídico, incluía-se História da Civilização no programa, com quatro horas aulas semanais, na primeira série.

As novas orientações pedagógicas, pelo menos na retórica, também chegavam ao Ginásio da Bahia. Em discurso proferido em sua posse como diretor do estabelecimento, em 1895, o professor Manoel Devoto afirma que

Para honra de vossa escola, por amor ao vosso sacerdócio, bani completamente a disciplina rigorosa da ferida que transforma o mestre em um tirano.

Sede dedicados e cuidadosos como Pestalozzi e Froebel, tendo sempre para infância, candura, afeição e bondade.

Suprimi nas vossas escolas o ensino dogmático; o ensino religioso deve ser afastado das escolas públicas, diz um publicista, ao contrário é uma violação à liberdade de consciência (DEVOTO, 1898, p. 17).

Já Anísio Teixeira, no seu relatório de 1928, traz referências ao Ginásio e tece críticas ao seu currículo excessivamente acadêmico e pouco prático.

Mantém o Estado um único estabelecimento oficial de ensino secundário, que é, tão somente, um curso acadêmico especializado de preparação para o ingresso nas Faculdades Superiores. (...)

Para julgar o regime atual, não direi na sua orientação educacional que é exclusivamente acadêmica e não social, mas em sua própria

organização, basta dizer que todo ele gira em torno dos exames de fim de ano (TEIXEIRA, 1928, p. 85).

E vai além nas suas críticas:

O Ginásio, com a sua atual organização, é uma máquina para conservar e alimentar a mentalidade que uma velha e longa associação entre o trabalho manual e classe social inferior criou, de uma superioridade das profissões não manuais.

Não sei de mentalidade que nos importe mais modificar do que essa e o nosso recurso é multiplicar as escolas vocacionais de verdadeira eficiência prática, dando-lhes, como ao ginásio da Bahia, bom aparelhamento, prestígio e bons salários aos professores (TEIXEIRA, 1928, p. 88).

Anísio Teixeira (1928) faz severas críticas aos exames e à rigorosa centralidade do governo federal na orientação e fiscalização do ensino secundário. Defende a atuação do estado de forma mais presente, cabendo ao governo federal subvencionar as despesas. Para ele, é preciso que o ensino secundário também forme para a vida prática, preocupação condizente com suas idéias liberais. “É a própria filosofia do ensino secundário que é preciso alterar, a fim de se modificar a atitude dos nossos jovens para com as carreiras de verdadeiros resultados econômicos, industriais, comerciais ou agrícolas (TEIXEIRA, 1928, p. 88).

Em relação aos professores do Ginásio, Lima (2003) descreve o processo seletivo e os seus significados. Os professores entravam por meio de concurso, devendo apresentar uma tese original a uma banca examinadora. Pela importância do Ginásio e sua função social de formador da elite, esses concursos representavam uma carreira de prestígio.

Os concursos eram disputados e se faziam envolver por uma aura de glamour acadêmica. Fazer parte do corpo docente do GB, enquanto catedrático, significava uma das mais altas honrarias a que poderia granjear um intelectual em Salvador do início do século. Uma vez conseguida a cátedra, o dignitário desta estaria automaticamente laureado com um status diferenciado naquela cidade de população pouco letrada. O catedrático do Ginásio da Bahia gozava dos mesmos privilégios dos catedráticos da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito. Muitas vezes, como veremos adiante, tais professores pertenciam a dois desses espaços acadêmicos, o que se

configurava como um currículo invejável para os demais lentes (LIMA, 2003, p. 63).

Apesar desse *glamour*, segundo a autora, os docentes recebiam salários menores que uma grande parcela do funcionalismo público.

Quanto ao corpo discente, Lima aborda a origem social dos alunos do Ginásio e conclui que, em sua maioria, eles faziam parte das camadas médias de Salvador: eram filhos de profissionais liberais, seguidos de funcionários públicos, de militares e de outras profissões de menor prestígio. Os dados referentes à instituição educacional de origem dos alunos indicam que, em sua maioria, eles vinham de instituições particulares freqüentadas pelas classes altas e médias de Salvador, de instituições do interior da Bahia e algumas do Nordeste e Sudeste do país.

O Ginásio cobrava uma taxa anual de matrícula com valor não muito alto para o custo de vida da época; alguns depoimentos sugerem que havia a possibilidade de famílias pobres pagarem essa quantia, sem contar os casos de isenção da taxa (LIMA, 2003).

A autora cita dados de Donald Pierson, no seu livro “Branços e Pretos na Bahia”, sobre a população do ensino secundário em Salvador (cinco escolas), que estava distribuída, segundo a cor, da seguinte forma: pretos – 6,4%; mulatos – 18,9%; brancos – 74,3%; outros – 0,4%. Esses dados são indicativos do quanto esse nível de ensino era destinado, como em outras partes do país, a uma elite branca²⁷.

Pierson fez vários estudos sociológicos sobre a composição étnica baiana e apostava no embranquecimento da população por meio da miscigenação. Para ele, mesmo com dados desiguais da ocupação de brancos e pretos, como os referentes ao acesso ao ensino, não havia preconceito racial na Bahia.

Nas escolas não existe segregação de qualquer espécie. Entretanto, os estudantes brancos e mulatos claros predominam. A participação dos pretos é limitada e há uma progressiva eliminação das cores mais escuras à medida que se sobe a escala educacional. O analfabetismo é grande, especialmente entre as classes baixas nas quais, como já vimos, predominam os pretos e mulatos escuros (PIERSON, 1945, p. 151).

27 Não deixa de ser curioso observar que esses pretos e mulatos tinham acesso ao Ginásio. Questões para pesquisas futuras.

O ginásio atendia a uma pequena parcela da população que, naquele momento, tinha acesso ao ensino secundário. Anísio Teixeira (1928, p. 89) apresenta dados sobre matrícula no ginásio, que chegou, em 1927, a 624 matriculados: 486 meninos e 138 meninas.

Até a década de 1940, o Ginásio era a única instituição pública de ensino secundário na Bahia. Em meados dessa mesma década, no bojo das reformas educacionais implantadas por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde Pública da Bahia, as vagas do Ginásio foram ampliadas, com a criação de outras unidades, que funcionaram em diferentes bairros de Salvador. Nesse mesmo período, passa a ser chamado de Ginásio Central. Posteriormente, com o desmembramento das unidades anexas, passa a denominar-se Colégio Central da Bahia, deixando de ser o único colégio secundário público da Bahia.

O Ginásio da Bahia representou, durante toda a chamada Primeira República, um centro importante de discussão acadêmica e intelectual da elite baiana. Seu quadro de professores²⁸ participava ativamente de outros espaços intelectuais da cidade de Salvador, dialogando com intelectuais de outras regiões do país. Eram profissionais ligados à Faculdade de Medicina e ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia; portanto, intelectuais formadores de opinião. No dizer de Gramsci, intelectuais orgânicos, que contribuíam com a manutenção de uma determinada ordem social.

Durante sua trajetória, o Ginásio formou gerações, inicialmente ligadas às elites baianas e, mais tarde, estendeu-se às classes mais populares. É importante verificar os conteúdos escolares referentes ao negro e à escravidão presentes nos livros didáticos utilizados nessa instituição. O Colégio foi durante décadas centro de referência de produção intelectual e de visão de mundo e, portanto, espaço privilegiado para entendermos as relações entre escola e sociedade.

Podemos constatar essa inserção e centralidade do Ginásio em diversas atividades por ele desenvolvidas. O Diário Oficial do Estado, em novembro de 1917,

28 Como exemplos, podemos citar os professores de história Luis Anselmo da Fonseca, membro do IGHB e autor do livro “O Abolicionismo”, e Francisco Marques de Góes Calmon, também membro do IGHB e governador da Bahia no período de 1924 a 1928.

noticiava a “Passeata cívica em comemoração ao aniversário da proclamação da República, com a participação dos “corpos docentes e discentes das Faculdades de direito e Medicina, das Escolas Polytechnica, Comercial e normal e do Gymnasio da Bahia” (D. O., Nov. 1917). Um ano antes, em setembro de 1916, o mesmo Diário anunciava que o Ginásio iria sediar o 5º Congresso de Geografia.

Os professores do Ginásio participaram intensamente dos debates e polêmicas em torno do futuro da Bahia e do Brasil. Um desses debates foi, certamente, a questão relativa ao negro, que ocupou lugar central nas décadas finais do século XIX, adentrando algumas décadas do século XX.

Em 1935, foi criado no Ginásio o Gabinete Médico e de Antropometria Pedagógica, o que sugere o quanto as idéias eugênicas e racistas estavam presentes no ensino secundário, especificamente na Bahia.

Neste mesmo ano, o Governador da Bahia, Juracy Magalhães, aprovou o regulamento e modelos de fichas referentes ao Serviço Médico e de Antropometria Pedagógica do Ginásio da Bahia. Lima (2003, p. 56) destaca alguns aspectos nesse documento: “a gênese das idéias antropométricas, vinculada à antropologia criminal; o estabelecimento de tais concepções pela doutrina fascista; e a absorção, durante a ditadura de Vargas, de tais elementos na educação da juventude brasileira.”. Para nossa pesquisa, particularmente, é importante identificar, nesse documento, o discurso racial e seu papel no ensino secundário, relacionando-o ao discurso presente no livro didático de História e da intelectualidade baiana do período.

O Ginásio da Bahia, visto como uma instituição em seu aspecto mais específico, a unidade escolar, constituiu-se num espaço privilegiado de divulgação, articulação e organização de uma identidade nacional, forjada e relacionada a um determinado projeto de classe, o projeto da classe dominante. Foi um espaço formador de uma grande parcela das classes dominantes da Bahia e de outros espaços do país.

Todo esse período é marcado, também, por intensas mudanças em relação às concepções sobre os negros. Em 1933, ocorre a criação da Frente Negra da Bahia, que teve uma participação efetiva na denúncia e proposições em relação à questão

racial. Ocorre também, nessa década, o Congresso Afro-Brasileiro, com a participação de vários setores negros, inclusive os setores ligados à religião africana.

Antes de adentrar os textos didáticos que circularam no Ginásio da Bahia, vejamos um pouco do clima cultural marcado por conflitos e consensos em torno da questão racial na Bahia republicana no período em estudo.

2.7. O DEBATE EM TORNO DA RAÇA NA BAHIA REPUBLICANA

A Bahia republicana trouxe consigo todas as marcas de uma sociedade imperial: patriarcalismo, aristocracia, hierarquia, desigualdade. Os ideais de modernização não se efetivaram naquela Bahia fortemente marcada pelas desigualdades sociais e étnicas. É importante ressaltar que essa contradição não acontece só na Bahia; é uma característica que permeia o projeto liberal republicano brasileiro, embora encontremos especificidades na sociedade baiana.

Todo esse período foi marcado pela intensa discussão do papel do negro na sociedade brasileira. O contexto pós-abolição e as novas configurações socioeconômicas da sociedade brasileira permitiram e proporcionaram, desde a década de 1870, uma grande produção nos campos literário, sociológico, artístico, historiográfico, político sobre a temáticas da escravidão, do negro e das relações raciais no Brasil.

A partir da década de 1870, acompanhando as transformações ocorridas no mundo, as concepções ideológicas sobre o negro também mudam o enfoque. Não mais o idealismo e o silêncio que dominaram nos românticos, mas uma retomada das teorias raciais, tão presentes na primeira metade do século na Europa, acrescidas das idéias do positivismo, evolucionismo e o cientificismo.

A necessidade agora era construir um pensamento autônomo para o Brasil sustentado nas concepções civilizatórias européias. Destacam-se nesse processo Silvio Romero, Araripe Junior, Nina Rodrigues entre outros que, imbuídos de um nacionalismo, recorreram ao eurocentrismo para explicar e propor uma singularidade

brasileira. Viveram em constante tensão a afirmação das nossas potencialidades e, ao mesmo tempo, a crença na inferioridade das raças que aqui habitavam.

Na Bahia, um dos espaços de formação e propagação da ideologia racial foi o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia que, desde o seu nascimento, constituiu-se um instrumento importante na defesa e projeção do projeto de modernização do estado, ou seja, inseriu-se nos novos tempos superando o passado monarquista e colonial. Aldo Silva destaca que

Tais elementos eram os estigmas denunciadores do atraso nacional perante os países europeus, como a ausência de um setor industrial relevante, a insalubridade crônica das nossas principais cidades e a natureza mestiça da população. Transpor tais dificuldades equivalia a igualar-se à Europa e à América do Norte (industrializadas, saneadas e brancas) e, portanto, à civilização (SILVA, 2006, p. 155).

Uma parte da sociedade e da intelectualidade via no regime republicano uma expressão inicial da superação desse atraso. E a questão racial volta a fazer parte dos debates em torno da configuração do nacional.

A principal mudança social a ser feita, porém, era então a eliminação da presença física e cultural da população negra do corpo social, fosse essa uma eliminação direta, fosse pela via da miscigenação. De qualquer modo um passo considerado fundamental ao processo de condução da sociedade à civilização almejada (SILVA, 2006, p. 158).

As teorias raciais tão presentes no século XIX pós-independência voltam com força total, reforçadas com as concepções positivistas e evolucionistas. A partir delas, os estados e instituições como o IGHB defendem a imigração de europeus brancos e “civilizados” como fator importante de civilização da nossa sociedade.

As preocupações republicanas com os ambientes urbanos permaneceram, desse modo, orientadas pelos mesmos princípios do período imperial, ou seja, o combate a insalubridade das cidades e, em última instância, à sua desafricanização. Todavia, com o novo regime, o trato dessas questões ganhou uma energia e uma relevância até então inusitadas, dado o seu caráter racial mais acentuado. Assim, as medidas e ações das autoridades do estado republicano no sentido de reestruturar os espaços urbanos e reorganizar suas populações funcionaram, na prática, como a concretização de um política de caráter eugenista, cuja necessidade era há muito defendida e anunciada (SILVA, 2006, p. 161).

Houve tentativas concretas de modernizar, “civilizar” uma cidade marcada pelo passado escravista. Os governos de J. J. Seabra (1912-1916) e Francisco Góes Calmon (1924-1928) foram exemplares em políticas de intervenção sanitária e disciplinar em Salvador. Ferreira Filho (1999) nos mostra o quanto as elites baianas sonhavam com essa modernização.

As mensagens governamentais, as teses médicas, as notícias aos jornais, os discursos dos membros do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia nos dão conta da luta renhida das elites letradas baianas contra o secundário papel delegado à Bahia no contexto nacional, fato que havia se explicitado de forma evidente com o regime republicano.

[...] Seus ideais, bem como sua filiação de classe eram por demais heterogêneos. O que irmanava, contudo, brancos e ricos doutores liberais ou reconhecidos intelectuais mulatos, remediados e positivistas, era a missão, da qual se julgavam representantes, de fazer implantar nessas paragens uma sociedade moderna e civilizada, nos moldes de centros cosmopolitas europeus da época (FERREIRA FILHO, 1999, p. 241-242).

A falta de “civilização” para esses homens de elite significava associar a Bahia ao passado colonial. Por isso, a importância das reformas urbanas, que iriam descaracterizar as ruas e becos estreitos. Mas não era só isso: era preciso mudar a imagem da cidade, ou seja, “desafricanizar”, como nos mostra Ferreira Filho:

[...] acrescentavam-se a predominante tez escura da população, os costumes africanizados largamente difundidos, a “licenciosidade” das mulheres pobres, a omissão dos homens frente à criação dos filhos. Higienizar o espaço público era tarefa que exigia novos padrões de sociabilidade, com vistas à reorganização radical da família, do trabalho e dos costumes. Nessa perspectiva, o projeto de reforma urbana, para além do sentido manifesto de melhorar a qualidade de vida da população, tinha fortes bases ideológicas e morais (FERREIRA FILHO, 1999, p. 242).

É possível perceber aí o alvo principal das reformas republicanas na Bahia – a população negra e seus costumes “africanos”, recém-saída da escravidão, sem trabalho e sobrevivendo, em sua maioria, do trabalho informal nas ruas. Um dos alvos dessa política higienista foram as mulheres vendedoras de comida.

A crítica à roupa tradicional das mulheres pobres e trabalhadoras geralmente as associava à África, à escravidão, que, por sua vez, eram relacionadas à barbárie, atraso e falta de higiene. A conotação africanizada era incompatível, como salientou Peter Fry, com a suposição das elites de que a cidade possuía uma cultura mais ou menos homogênea, devendo tudo aquilo que se diferenciava do projeto higienista-republicano ser tratado como desvio ou criminalizado (FERREIRA FILHO, 1999, p. 246).

A perseguição aos negros e a necessidade de desafricanizar a cidade foi sentida de perto pela população que participava de práticas religiosas africanas, de clubes carnavalescos de pretos. Todos passaram a ser tratados como caso de polícia, como demonstra, mais uma vez, Ferreira Filho (1999):

Mas o que incomodava a elite culta, ávida por rápidas conquistas modernizadoras e às famílias abastadas, crentes na possibilidade de europeização da negra Cidade da Bahia, eram as religiões afro-baianas. Com uma presença significativa na cidade e transitando, mesmo que por vias tortuosas, entre os diversos segmentos sociais, elas encarnavam, no entender dessas elites, mais do que outro aspecto, o atraso cultural baiano. Os jornais, logo nos primeiros anos da República, vão desencadear uma campanha ferrenha contra as casas de Candomblé, mesmo sendo a liberdade de culto uma das prerrogativas salvaguardadas pela avançada Constituição de 1891. Estabelecendo uma campanha sistemática de depreciação às casas de culto, a imprensa insuflou a arbitrariedade policial contra os terreiros, que teve largo curso na cidade (p. 250).

Os jornais eram espaços privilegiados de atuação dos intelectuais ligados às elites. Formadores de opinião, construíram, por longas décadas, uma concepção de nação em que pretos e brancos tinham papéis diferenciados.

Reis (2000), em sua pesquisa de mestrado, analisa o tratamento dado à questão do negro por alguns jornais que circulavam na Bahia da primeira República até 1937:

Notamos duas visões dominantes, mas não únicas, uma que ainda sofre a influência mais visível do racismo científico, que considerava o negro biologicamente e geneticamente uma raça inferior, e outra que prende-se mais ao aspecto cultural, que ainda trata o negro enquanto inferior por sua condição social, hábitos e moral, mas revela também elementos positivos da sua cultura (REIS, 2000, p. 29).

Na primeira década do século XX, os jornais são divulgadores das teorias raciais desenvolvidas na Europa, como também das idéias adaptadas por brasileiros para explicar as diferenças raciais e a inferioridade do negro. Reproduzem textos científicos, entrevistas com estudiosos da questão, disseminando esse saber com uma linguagem mais próxima de um público maior.

Os jornais insistiam sobre concepções que colocavam o homem negro numa posição de inferioridade, principalmente num momento em que questões como a cidadania e inserção do negro na sociedade após Abolição e a República eram também levantadas (REIS, 2000, p. 44).

A imprensa expressa seu medo em relação ao aumento das raças consideradas inferiores (negras e amarelas), que ameaçavam o poder branco no ocidente.

(...) Havia uma consciência grande por parte dos que faziam a imprensa baiana de que o mundo estava se modificando e que os brancos parecia ter seu poder ameaçado, embora de uma forma sutil. Daí a preocupação quanto ao chamado perigo negro e amarelo.

Notamos, assim, uma preocupação incomum sobre a tecnologia, seus males e benefícios para a hegemonia branca no ocidente. No fundo a imprensa reproduzia sem senso crítico, claros interesses do imperialismo e do colonialismo contemporâneo (REIS, 2000, p. 46).

Paralelo a esse discurso, a imprensa produziu a idéia de superioridade do branco presente na “raça latina”, fruto da miscigenação, salvação para o mundo ocidental. Inicia-se, então, uma defesa da miscigenação.

Na tentativa de forjar uma nação e uma identidade, o Diário de Notícias caracteriza positivamente a “raça” latina. O que era significativo e revelador, porque deixava transparente que a elite letrada neste momento em geral concordava com a idéia de superioridade dos nórdicos, porém rejeitava a concepção da degenerescência da raça latina na América, que, apesar de não ser anunciada, era mestiça (REIS, 2000, p. 52).

Essa concepção ensaia mudanças a partir dos anos de 1920, com o surgimento de um discurso ambíguo sobre a miscigenação, que desembocará, ainda em meados da década de 1920, mais fortemente a partir dos anos 1930, no discurso sobre harmonia racial. A autora identifica vários discursos nos jornais, que defendiam

os elementos culturais do negro e sua convivência na sociedade baiana e que se posicionavam, algumas vezes, contra práticas racistas, inconcebíveis, na visão deles, em uma sociedade democrática e liberal.

Reis cita uma reportagem de 1909, que mostra a posição de professores do Ginásio da Bahia contra o Museu Nacional com relação à defesa que este faz do extermínio de indígenas. Os professores, representados pelo professor Luis Anselmo²⁹, afirmam que nenhuma raça é incapaz de aprender e evoluir. Aqui fica evidente já uma concepção de evolucionismo cultural.

Nos anos 1930, a defesa do embranquecimento via miscigenação ganha mais força e é utilizada muitas vezes em defesa dos negros.

[...] Nesse sentido o embranquecimento tornaria o homem negro melhor e isso não era necessariamente condenável, porque a idéia predominante era de que o mestiço era a esperança de um futuro promissor para a nação. [...] Os não brancos teriam na mestiçagem e consequentemente no branqueamento, a possibilidade de mudar nas gerações futuras. Dessa forma, em alguns momentos, o discurso pró-negro assumia feições anti-negras por propor a miscigenação como solução. Se dava, assim, um discurso em que apareciam estranhamente aliados o anti-racismo e o branqueamento (REIS, 2000, p.71).

Cada vez mais presente estava a idéia de atraso cultural em substituição à concepção de inferioridade racial. Essas idéias faziam parte de um contexto pós-I Guerra, em que a Alemanha se destacou com sua ideologia arianista, mas também por conta de todo um discurso atrelado à ideologia burguesa de democracia.

[...] Outro elemento importante era o discurso sobre a democracia burguesa formal e a noção de civilização reproduzido com eficácia pelos jornais. O discurso democrático, universalista na medida que era sinônimo de igualdade para todos, independente da raça, classe social ou religião, terminava por condenar as teorias racistas. Uma igualdade formal que poderia, por um lado, proporcionar a acomodação, e por outro também podia ser usada para conseguir de fato uma igualdade (REIS, 2000, p. 73).

29 Luis Anselmo da Fonseca foi professor do Ginásio da Bahia, teve sua atuação intelectual voltada para a defesa da Abolição e da República. Autor do livro "A escravidão, o clero e o Abolicionismo", Recife, Massangana, 2ª, 1988.

Apesar desse clima pró-negro, os jornais reagiram, num primeiro momento, de forma dura à formação da Frente Negra na Bahia em 1932.

Quando surgiu a Frente Negra, todos os jornais baianos se posicionaram contra esta agremiação. Eles partiam da idéia de que inexistiam problemas raciais no Brasil (muito menos na Bahia!), e assim não se justificava a criação de uma agremiação no intuito de promover a “raça negra”. Formar um grupo tendo como base a raça era ir de encontro a todo um discurso comum que se pautava numa suposta democracia e igualdade entre as raças. Dessa forma a criação da Frente Negra revelava-se uma afronta à concepção de harmonia racial (REIS, 2000, p. 75).

Com o passar do tempo, foi percebido que a Frente Negra não ameaçava a ordem, não incomodava interesses e, então, os jornais passaram a noticiar suas atividades e idéias com freqüência.

Outro tema que repercutiu nos jornais foi a comparação entre o Brasil e os Estados Unidos quanto à questão das relações raciais. Essa comparação tinha o intuito de demonstrar como aqui as raças se harmonizavam, diferentemente dos EUA, que viviam em guerra racial. João Ribeiro, na sua *História do Brasil* de 1900, já fazia alusão a essas diferenças, chamando a atenção para nossa escravidão humanista e harmônica em comparação à crueldade dos Estados Unidos, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Essas idéias repercutiram de forma a criar uma imagem do Brasil como um laboratório de democracia racial, fortalecida com a sistematização de Gilberto Freyre a partir de 1933, e a Bahia, nesse contexto, seria o espaço mais evidente da concretização dessa democracia.

Assim, a partir de meados de 1930, vários estudiosos buscaram dados concretos na Bahia para provar esta tese e, efetivamente, ter um modelo a ser seguido. Um desses estudiosos foi Donald Pierson, que esteve na Bahia entre 1935 a 1937, como acentua Meire Reis.

Os americanos vinham “conhecer” aquilo em que a maioria dos letrados brasileiros acreditava e os poderes públicos garantiam ser real. Ao formar e propagar uma imagem de país democrático e civilizado, a elite usava dois discursos, um para ser consumido internamente e outro externamente.

[...] Na “cobertura” da imprensa baiana, os Estados Unidos oscilavam entre país economicamente desenvolvido e intolerante racialmente, o que provocava um efeito positivo sobre a imagem interna do Brasil (REIS, 2000, p. 80).

Sobre essas questões, Reis chama a atenção para a construção da idéia de “paraíso racial” consolidada a partir de 1930, mas que teve suas raízes bem anteriormente.

[...] Os jornais abraçaram a valorização do elemento negro sobretudo a partir da década de 30, mas as sementes dessa atitude já haviam sido lançadas desde o início do século XX. Em muitas ocasiões, como apresentamos, a imprensa se antecipou na divulgação de teses que só seriam sistematizadas a partir dos trabalhos de Gilberto Freyre, Artur Ramos e Edison Carneiro. Isto mostra que estes autores, sobretudo Freyre, já viviam num ambiente intelectual propício à disseminação de suas idéias, e neste sentido a ruptura epistemológica frequentemente atribuída a eles deve ser no mínimo discutida com mais atenção.

[...] Assim, a ideologia da democracia racial não foi uma invenção de Freyre, nem surgiu na década de 30. Sua história é mais profunda, e provavelmente vai até além da imprensa, mas esta certamente estava em melhor posição para divulgá-la do que massudos volumes de interpretação do Brasil (REIS, 2000, p. 91).

O campo historiográfico manifestou essas tensões com bastante fertilidade na produção de ensaios sobre o Estado e a nação. O IGHB e a Faculdade de Medicina foram espaços privilegiados dessas discussões.

Como visão diferenciada, naquele momento, em relação ao negro e ao Brasil, Manoel Bonfim³⁰ apresenta a história da América Latina como conseqüência da exploração efetuada, desde a colonização, pelos países desenvolvidos. Logo, não é a inferioridade de raça a causa do atraso brasileiro, mas, sim, o imperialismo.

Segundo Costa (2005), Manoel Bonfim constituiu uma primeira grande ruptura com as tradições historiográficas até então vigentes, pois representou

30 As principais idéias de Manoel Bonfim, que contestaram as interpretações então vigentes, estão concentradas em suas obras: América Latina, males de origem, 1906; Através do Brasil. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1910, livro didático que elaborou com Olavo Bilac; O Brasil na América: caracterização da formação brasileira, 1929; O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política, 1930 e O Brasil Nação, 1931.

[...] uma primeira tentativa de pensar a história a partir das classes subalternas, podemos considerá-lo como momento importante de transformação de perspectivas historiográficas, e localizando-o claramente entre os historiadores que buscam uma história militante, privilegiando as rupturas e descontinuidades. Como Capistrano de Abreu ele procurava a nação em 'outro lugar', no país real, nas lutas do cotidiano de homens anônimos e nas rebeldias derrotadas da história brasileira, caladas pela historiografia conservadora (COSTA, 2005, p. 17).

As idéias de Bonfim vão de encontro à hegemonia exercida pelas teses eugênicas, que terão em Nina Rodrigues sua voz principal, principalmente nas instituições de ensino baianas. Um exemplo disso é a instalação do Gabinete Médico e de Antropometria Pedagógica no Ginásio da Bahia, em 1936, citado anteriormente. Este fato indica o quanto as idéias eugênicas e racistas faziam parte do currículo do ensino secundário, especificamente na Bahia.

Nesse sentido, é salutar explorarmos um pouco as idéias de Nina Rodrigues antes de adentrar nos livros didáticos, para ver até que ponto suas idéias tiveram influência na explicação da história da escravidão negra no Brasil.

2.8. A CONTRIBUIÇÃO DE NINA RODRIGUES

Nina Rodrigues, baseado na sua experiência profissional como professor de Medicina Legal na Bahia, dedicou-se ao estudo do comportamento dos negros que ali viviam³¹. Em *Os Africanos no Brasil* (1976)³², constrói uma leitura ímpar do negro e da escravidão, que teve grande repercussão no período em estudo, principalmente no meio intelectual baiano e no Rio de Janeiro³³. Certamente, os autores por nós analisados conheciam sua obra ou parte dela, apesar de não fazerem quase nenhuma citação bibliográfica.

31Foi professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia de 1891 a 1906, quando morre em Paris.

32 Sua produção em relação a esta temática é vasta. Aqui utilizaremos esta obra por entendê-la como uma síntese interessante das suas formulações, atendendo aos nossos objetivos iniciais.

33Alguns capítulos do livro de Nina Rodrigues já tinham sido publicados em artigos na imprensa carioca e baiana, no início do século XX, especialmente o que trata das rebeliões de escravos na Bahia.

As reflexões de Nina Rodrigues baseavam-se em concepções deterministas, evolucionistas e etnográficas do seu tempo. Foi rigoroso metodologicamente para fundamentar sua concepção evolutiva de raça e explicar o comportamento, no seu entender, selvagem do negro. Para tanto, entendia que o africano vindo para o Brasil trazia diferenças de raças essenciais para a análise das suas atitudes, constituindo-se em objeto precioso para a ciência.

Quanto à escravidão, apesar de denunciar suas atrocidades, Nina Rodrigues construiu uma justificativa com base na escravidão preexistente na África, na concepção de inferioridade dos negros e na escassez do elemento indígena para ser utilizado como mão-de-obra.

[...] nos mostra a escravidão como um estágio fatal da civilização dos povos; em vão continuaria a oferecer-lhe tácito desmentido a África inteira, onde a intervenção dos europeus não conseguiu diminuir sequer a escravidão; sem fruto podia clamar o exemplo dos nossos negros e mestiços, livres ou escravizados, que continuavam a adquirir e a possuir escravos (p. 3).

[...] Surgiu como problema brasileiro quando, faltando o índio, que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os braços para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos direto, entre a nova Colônia e a África (RODRIGUES, 1976, p. 14).

Sua concepção hierárquica e determinista estava acima da defesa apaixonada da causa negra e marcou os manuais didáticos por longas décadas, como veremos adiante. Para sustentar seu pensamento, ele se fundamenta na ciência:

O critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções (RODRIGUES, 1976, p. 5).

Nina Rodrigues discordava das teses que afirmam serem resultado da mestiçagem o branqueamento e o apagamento aos poucos das raças inferiores. Para ele, sustentado nos estudos antropológicos, as características étnicas e raciais

sobrevivem psicologicamente. As conseqüências do mestiçamento eram, assim, desastrosas:

Ao brasileiro mais descuidado e imprevidente não pode deixar de impressionar a possibilidade da oposição futura, que já se pode entrever, entre uma nação branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que se está constituindo nos estados do Sul, donde o clima e a civilização eliminarão a raça negra, ou a submeterão, de um lado; e, de outro lado, os estados do Norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada a mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência, e, assim, ameaçados de se converterem em pasto submisso de todas as explorações de régulos e pequenos ditadores (RODRIGUES, 1976, p. 9).

Outro tema caro a Nina Rodrigues era a discussão em torno da procedência dos negros. Ele se propõe a conhecer os pormenores dessa raça, sua origem, suas características étnicas. De antemão, discorda dos estudos que afirmam sua uniformidade de origem e afirma a necessidade urgente de pesquisas que indiquem as especificidades culturais dos povos africanos que para cá foram trazidos. Em seu entender, investigar as diversidades culturais do africano é de fundamental importância, para ele e para a compreensão da nossa sociedade.

Nina Rodrigues parte do princípio de que a historiografia cometera um erro ao indicar como banto a origem étnica da maioria dos africanos, e destaca com veemência a presença sudanesa. Para ele, Varnhagen foi quem mais se aproximou da verdade ao assinalar a diversidade de nações no tráfico de africanos, que englobava um vasto território na África. Discute, também, como os desenhos de Debret serviram de orientação para outros estudiosos (como o próprio João Ribeiro), que, por engano, os generalizaram para todo o país.

A essa desigualdade na procedência dos negros introduzidos na Bahia, em Pernambuco e no Rio de Janeiro, se há de atribuir, parece, o engano dos escritores avisados como Silvio Romero e João Ribeiro. Os estudos e observações de ambos particularmente se referem a Pernambuco e Rio de Janeiro e dali observaram foram provavelmente induzidos a generalizar, para todo o país, o predomínio da gente banto (RODRIGUES, 1976, p. 35).

Rodrigues mostrou-se muito impressionado com as atitudes dos negros maometanos e dedicou-se ao estudo da sua cultura e de suas revoltas na Bahia.

Para ele, os levantes eram tentativas de reproduzir as nações africanas no Brasil. Os negros haussás, segundo Rodrigues, eram de uma região das mais adiantadas da África (África Central).

Assim, reafirma sua visão determinista da raça – uma raça superior como a dos haussás não poderia se adaptar a uma atividade inferior como a agricultura. Logo, concebia os bantos e angolas como inferiores culturalmente, portanto, capazes de se submeterem ao cativo.

Outra explicação dada por Nina Rodrigues para as revoltas dos negros maometanos era sua religião, caracterizada por uma organização rigorosa, pelo ensino e propaganda que, segundo ele, fortalecia o caráter e a vontade, não deixando se aniquilar pela escravidão. Mesmo reconhecendo essa superioridade, Rodrigues argumenta que o islamismo tende a desaparecer entre os negros, pois não será absorvido pelos crioulos e mestiços que ainda se encontram na fase fetichista, mesmo tendo se alastrado por uma grande quantidade de africanos desembarcados no Brasil.

Também estudou a experiência de Palmares³⁴ e concluiu que aquele quilombo se organizou num estado em tudo parecido com os que se encontravam na África, para manter a liberdade dos negros. Na sua visão, Palmares representou uma “ameaça à civilização do futuro povo brasileiro”, uma organização exclusivamente de bantos, sem a participação de negros islamizados.

A análise de Nina Rodrigues é, assim, rica em detalhes antropológicos e etnográficos e consagra uma visão determinista, na qual as diferenças raciais são responsáveis pelo estabelecimento de funções sociais diferenciadas e hierárquicas. Nesse sentido, o futuro da sociedade brasileira estava marcado pela inferioridade da raça negra, sendo difícil, assim, o Brasil tornar-se um país civilizado.

Resta saber até que ponto esse pessimismo perpassou os manuais didáticos de história, contemporâneos ou posteriores à obra de Nina Rodrigues, responsáveis também pela construção de uma identidade nacional pelas suas narrativas históricas.

34 Essa reflexão circulou anteriormente como artigo, no jornal Diário da Bahia, em 1905, sob o título “A tróia negra. Erros e lacunas da história de Palmares”.

CAPÍTULO III – LIVRO DIDÁTICO E ESCRAVIDÃO: OS TEXTOS E CONTEXTOS DE JOÃO RIBEIRO, ROCHA POMBO E BORGES DOS REIS

Os livros de João Ribeiro, Rocha Pombo e Antônio Alexandre Borges dos Reis são expressões ricas de uma cultura escolar que marcou o ensino de história no secundário baiano. Os dois primeiros foram indicados para uso no Colégio Pedro II (Ginásio Nacional) e, em decorrência, também indicados em outras instituições do ensino secundário, a exemplo do Ginásio da Bahia³⁵. O último foi escrito para ser utilizado especialmente no Ginásio da Bahia, onde seu autor era professor de História do Brasil. Os livros desses autores foram utilizados por décadas, principalmente os dois primeiros que foram reeditados até década de 1960³⁶.

Essa “longa duração” do uso do livro didático reflete as raras mudanças no âmbito educacional. Nesse período, de pouca expansão do ensino, seus programas curriculares e o público a quem ele atendia mudavam pouco, como bem analisa Bittencourt:

Um número significativo de obras produzidas no final do século XIX e início do século XX teve inúmeras edições e foram usadas por várias gerações de alunos. Além das obras da editora Francisco Alves, que encabeçaram as listas de livros aprovados e adotados nas escolas primárias e secundárias oficiais até 1920, livros de outras editoras, especialmente as destinadas às escolas confessionais, também tiveram “uma longa duração”. O catálogo da Casa Brigueit de 1936 traz livros de Joaquim Maria de Lacerda, um autor religioso de variadas obras para o ensino elementar produzidas na década de 1880. (...) A permanência dessas obras comprova a importância da “tradição escolar” e o alcance das mudanças às quais autores e

35 Nesse período, o Ginásio da Bahia era equiparado ao Pedro II, o que significava seguir os mesmos programas de ensino e possivelmente os mesmo manuais didáticos.

36 Conseguimos localizar uma 19ª edição do livro de João Ribeiro, publicada em 1966 pela Editora Francisco Alves. E uma 11ª edição do livro de Rocha Pombo, publicada em 1963 pela Editora Melhoramentos. Essas edições tiveram poucas mudanças de conteúdo; algumas delas sofreram acréscimos de revisores.

editores estavam ou ainda estão submetidos, no processo de reformulações curriculares (BITTENCOURT, 2004, p. 485).

Por outro lado, a seleção e legitimação dos livros didáticos dependiam da instituição de ensino que os indicava. No caso do Colégio Pedro II, essa legitimidade estava garantida, como indica Reznik:

Durante muito tempo, as Congregações do Colégio Pedro II e colégios estaduais equiparados exerciam essa função “seletiva”. Essa atribuição estava de acordo com o papel de direção conferido a essas instituições no que diz respeito às políticas educacionais nacionais. Somente os alunos formados através dos programas do Colégio Pedro II teriam acesso a instituições de nível superior. Não é a toa que os vários colégios pretendiam se “equiparar” à escola mestra. Os livros didáticos adotados pela Congregação desta escola ganhavam relevância e projeção nacionalmente. Os seus autores estampavam visivelmente na capa: “livro adotado pelo Colégio Pedro II”. Situação comum até os dias atuais, a instituição socialmente legítima, por si só, confere autoridade aos elementos a ela vinculados: professores, livros, alunos, ex-alunos (REZNIK, 1992, p. 164)

Esses livros representavam também leituras importantes, às vezes fundadoras, da idéia de nação brasileira. São obras que expressam como o Brasil foi construído nas representações intelectuais do final do século XIX e início do XX. Momento, como dissemos no capítulo anterior, decisivo e intenso em debates sobre o destino do país recém-saído da escravidão e agora republicano.

O clima cultural iniciado na década de 1870 levou muitos intelectuais, ou a maioria deles, a defender como verdade e única saída para o Brasil: o modelo de desenvolvimento europeu. A chamada “geração modernista de 1870” defendia com afinco o liberalismo, o modernismo, a democracia, condenando a sociedade imperial. Daí podermos dizer que eram em sua maioria abolicionistas, republicanos, democratas. Sevckenko expõe as principais características dessa geração responsável pela consolidação ideológica do projeto liberal no Brasil republicano.

Os tópicos que esses intelectuais enfatizavam como as principais exigências da realidade brasileira eram: a atualização da sociedade com o modo de vida programado da Europa, a modernização das estruturas da nação, com a sua devida integração na grande unidade internacional e a elevação do nível cultural e material da população. Os caminhos para se alcançar esses horizontes seriam a aceleração

da atividade nacional, a liberalização das iniciativas – soltas ao sabor da ação corretiva da concorrência – e a democratização, entendida como a ampliação da participação política. Como se vê, uma lição bem acatada de liberalismo progressista. Para completar, a assimilação das doutrinas típicas do materialismo cientificista então em voga, que os lançou praticamente a todos no campo do anticlericalismo militante. (SEVCENKO, 1995, p. 79).

Eram intelectuais que pertenciam às elites que se sentiam responsáveis pela divulgação e implementação das idéias européias no Brasil.

Ficava por demais transparente a relação entre desenvolvimento cultural e crescimento material, no transcurso das transformações operadas no cenário europeu em torno da década de 1870. O estabelecimento de uma vanguarda científica na área do conhecimento, centrada ao redor das Ciências Naturais, esteve por traz de toda uma série de fenômenos que revolucionaram a sociedade do Velho Mundo. Mais ainda, foi essa vanguarda que definiu os três saltos imensos que mudariam o destino de praticamente toda a humanidade nos anos que se seguiram. (SEVCENKO, 1995, p. 81).

Esses três saltos foram: 1) a teoria darwinista; 2) a revolução sanitária com os avanços dos estudos microbiológicos, que permitiram um aumento populacional e melhora generalizada de vida nos centros urbanos; 3) a II revolução industrial com os avanços da química e da física.

Esse contexto provocou o desenvolvimento também das ciências humanas, utilizadas em larga escala para justificar e consolidar o projeto dos Estados-Nação.

[...] Daí o desenvolvimento de formas de conhecimento como a história, a filologia, a antropologia, a geografia, a arqueologia, dentre outras, financiadas pelo Estado, para justificar a organização uniforme de uma ampla área geográfica com seu respectivo agrupamento humano, legitimado por suas características específicas (raça, história, tradição, meio físico, língua, religião, cultura, caráter psicológico geral); afirmadas, aliás, como superiores às de outros grupos concorrentes. Essa agitação nacionalista constituiria a base ideológica da formação dos Estados-Nação. Ela buscaria nas teorias raciais, que passaram então a dominar a área cultural, a sua justificação, e encontraria no militarismo o seu meio de auto-afirmação (SEVCENKO, 1995, p. 82).

No Brasil os intelectuais das décadas finais do XIX, que se concentravam, em sua maioria, na cidade do Rio de Janeiro, colocaram-se como portadores de um projeto de futuro para o país sustentado no conhecimento científico.

Traço frisante desse movimento cultural estudado, é que desde praticamente o início da campanha abolicionista até o início da década de 1920, quase toda a produção literária nacional se fazia no Rio de Janeiro, voltada para aquela cidade ou com vistas a ela. Palco principal de todo esse processo radical de mudanças, a Capital centralizou ainda os principais acontecimentos desde a desestabilização paulatina do Império até a consolidação definitiva da ordem republicana. Ela concentrava também o maior mercado de emprego para os homens de letras. Sua posição de proeminência se consagrou definitivamente em 1897, com inauguração ali da Academia Brasileira de Letras (SEVCENKO, 1995, p. 93).

Com a “República dos conselheiros”, os intelectuais ganham cargos e posições no aparato do Estado. Pensavam os destinos do país e propuseram mudanças, nos espaços dos jornais e da ABL, as quais nem sempre agradavam às oligarquias, principalmente aquelas ligadas ao avanço da educação para as massas. Com a I Guerra Mundial, a situação só piorou, e os intelectuais cada vez mais tiveram que buscar sua sobrevivência no jornalismo ou em cargos públicos.

O analfabetismo quase total da população brasileira, nesse instante dramaticamente lembrado, impedia o desenvolvimento de um amplo mercado editorial. Os intelectuais viram-se, assim, compulsoriamente arrastados para o jornalismo, o funcionalismo ou a política. A Academia Brasileira, com o seu condão de consagrar os escritores, garantindo-lhes crédito total em qualquer casa editora do Rio, mas, sobretudo, colocando-se sob a tutela protetora do Estado, tornou-se um reduto de estabilidade no qual todos lutam para entrar. “É uma espécie de aposentadoria literária”, no conceito da época. (SEVCENKO, 1995, p. 101).

Além do jornalismo, o manual didático foi outro caminho de produção trilhado por alguns desses intelectuais, que divulgavam seus projetos de nação por meio da narrativa da história do Brasil e da história da literatura brasileira. Mesmo considerando a inserção do Brasil no cenário capitalista internacional, de forma subordinada, como tratado no capítulo anterior, os sujeitos sociais que viveram as incertezas e esperanças dos seus contextos buscavam, na medida dos seus interesses de classe, construir um futuro, transformar o Brasil em uma “nação civilizada”. Esta busca pode ser visualizada nas narrativas do livro didático que projetavam uma determinada nação brasileira – nação aqui entendida sob o aspecto

de uma “tradição inventada” num determinado tempo e espaço, como bem nos mostram Hobsbawm e Ranger quando conceituam tradição inventada.

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM e RANGER, 2002, p. 9).

Ao analisar o fenômeno das nações na Europa moderna, Hobsbawm ressalta sua origem recente, relacionada ao fenômeno da criação dos Estados Nação, além do seu aspecto de “invenção”, relacionada ao contexto ideológico da modernidade.

[...] como a maioria dos estudiosos rigorosos, não considero a “nação” como uma entidade social originária ou imutável. A “nação” pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o “Estado Nação” [...]. Além disso, com Gellner, eu enfatizaria o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que entra na formação das nações. [...] o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e o nacionalismo, mas sim o oposto.

[...] nações são, do meu ponto de vista, fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos de suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas (HOBSBAWM, 1990, p. 19-20)

Esse tipo de nacionalismo, do final do século XIX, para Hobsbawm (1990), se diferencia do patriotismo estatal anterior, pois “sua lealdade básica não era, paradoxalmente, ao ‘país’, mas à sua versão particular de país: com um construto ideológico” (p. 113). Esse construto se utilizou intensamente da escola, principalmente a primária, “para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, freqüentemente ‘inventando tradições’, ou mesmo nações” (p. 112).

Por isso, os manuais didáticos relativos à história do país e à língua nacional foram fundamentais para consolidação de uma nacionalidade comum a todos. Os

autores didáticos investigados aqui podem, nesse sentido, ser classificados como construtores de determinada visão de nação e nacionalidade dominante no Brasil nos finais do século XIX? Quais as principais características dessa visão nacional? Como se relacionam elementos como raça, religião católica e liberalismo no discurso desses autores?

Cada um a seu modo estabeleceu a história da trajetória da nação brasileira em seus manuais, com destaque para símbolos e rituais, além de sobrepor determinado projeto social a outros, sufocados/ calados nesse processo.

Vamos aos autores e seus textos didáticos para identificar o percurso de construção da história do Brasil de cada um e, nele, os elementos construtores e divulgadores da nação brasileira e da identidade nacional, com destaque para a questão da escravidão do negro. A intenção é visualizar na organização das narrativas como esses autores pensaram o Brasil e nele o negro escravo. Ressaltamos que são discursos representativos de determinada classe social, que procura se consolidar no despontar do século XX.

Para tanto, passamos à descrição dos capítulos de cada livro, analisando os elementos destacados e justificadores da nação, para, em seguida, investigar mais detidamente como cada autor pensou a escravidão na história do Brasil. Em seguida evidenciamos as semelhanças e diferenças entre os autores e os significados dos discursos construídos nos manuais didáticos para o contexto daquela época.

3.1 JOÃO RIBEIRO



Figura 1. Capa da 1ª edição do livro *História do Brasil*, de João Ribeiro (1900).

João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes nasceu em Laranjeiras (SE), em 24 de junho de 1860. Nesta cidade cursou o primário, depois se mudou para Aracaju onde cursou o secundário no Ateneu. Por ter ficado órfão de pai muito cedo, morou com o avó, Joaquim José Ribeiro, a quem atribui as primeiras influências em relação à leitura e visão liberal. Terminado o secundário, mudou-se para a Bahia para cursar Medicina, mas, em 1881, abandonou o curso e foi para o Rio de Janeiro, onde se matriculou na Escola Politécnica.

Em 1887 passou a dar aula no Colégio Pedro II, quando fez concurso para cadeira de Português. Em 1890, foi nomeado professor de História Universal e do Brasil, no externato (MELO, 1997). Como parte dessa experiência como professor de História, escreveu o livro *História do Brasil – curso superior*, publicado em 1900, para ser utilizado no ensino secundário do Colégio Pedro II. O livro didático é, portanto, um produto que nasce da vida institucional, no caso de João Ribeiro, do Colégio Pedro II, embora utilizado por outras instituições escolares, como o Ginásio da Bahia.

Gasparello (2004), ao analisar a obra de João Ribeiro, destaca como seus manuais didáticos representaram também uma garantia de sobrevivência para o autor, principalmente pelo sucesso de venda que tiveram.

Família numerosa, sem grandes recursos, necessitava dedicar-se ao ensino e à elaboração de livros didáticos, como forma de trabalho para o sustento dos seus. (...) Mas o argumento decisivo - financeiro - justificava a opção por compêndios, de retorno mais garantido, porque escritos por um Catedrático do Colégio, nessa época ainda rótulo reconhecido socialmente, por isto mesmo apresentado na capa das obras didáticas (GASPARELLO, 2004, p. 163)

Ribeiro estava envolvido com o modelo de Von Martius, além das concepções antropológicas em voga no Brasil. Em 1895, tinha feito sua primeira viagem à Europa, financiada pelo governo brasileiro, para se aprofundar sobre “os processos de ensino superior de história”³⁷. Permaneceu dois anos na Alemanha, onde entrou em contato mais sistemático com o historicismo germânico e a perspectiva cultural. Para ele, a história, assim como apontou Von Martius, caracteriza-se pela “multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território”. Sua análise é muito diferente da periodização linear tão comum aos manuais didáticos, inclusive os de Rocha Pombo e Borges dos Reis, como veremos adiante. Seu livro se torna um marco na historiografia brasileira por esta inovação e pela riqueza de pesquisa histórica³⁸. Pela qualidade do texto e forma de organização, foi considerado muito mais do que um compêndio:

37 Informações de Araripe Junior no Prefácio da segunda edição do livro de João Ribeiro.

38 Esse sucesso pode ser medido, em parte, pela quantidade de edições que teve o livro de História do Brasil de João Ribeiro. Ver quadro de edições em apêndice.

Mas sua História do Brasil, dedicada ao ensino, não foi apenas mais um compêndio. A qualidade do texto, na composição de uma síntese fundamentada da história nacional, aliada a uma inovadora interpretação da trajetória nacional, garantiram a João Ribeiro um lugar destacado na historiografia, e o seu reconhecimento como historiador. Seu livro repercutiu no mundo intelectual da capital e teve ampla aceitação no ensino, atestada por sucessivas edições, principalmente na versão Curso Superior, para Ginásios e Escolas Normais (GASPARELLO, 2004, p. 163).

Ribeiro organiza sua obra de forma completamente diferente do que até então tinha se visto em matéria de livro didático. Segundo ele próprio, na introdução, “os nossos livros didáticos de história pátria dão excessiva importância à ação dos governadores e à administração, puros agentes (e deficientíssimos) da nossa defesa externa” (RIBEIRO, 1935, p. 18). Sua intenção inicial era produzir um livro à moda dos antigos Tratados ou Notícia do Brasil, pois, segundo ele, nesses estudos se supriam “a escassez de fatos políticos com o estudo da terra e das gentes que a habitavam” (p. 17). Lamenta a preocupação excessiva com os fatos político-administrativos, externos ao Brasil.

[...] perdeu-se um pouco de vista o Brasil interno por só se consideraram os movimentos da administração e os de represália e da ambição estrangeira, uns e outros agentes da sua vida externa. (p. 17)

Daí propõe outra forma de narrar a história do Brasil, de acordo com outra perspectiva:

[...] nas suas feições e physionomia própria, o Brasil, o que elle é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da acção dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, catechisaram longínquas tribus, levando assim a circulação da vida por toda parte até os últimos confins. (p. 17).

Ele estava consciente da dificuldade que seria uma história nessa perspectiva. Entender o Brasil segundo a colaboração de todos aqueles que o fizeram é uma tarefa gigantesca, como o próprio Ribeiro fala, “seria preciso atender num só tempo ao trabalho de toda cultura colectiva, na vida official e na vida do povo” (p. 18).

Essa preocupação com uma história interna, do interior, dos confins do Brasil vai ser encontrada de forma mais densa em Capistrano de Abreu, sete anos depois da História de João Ribeiro, em *Capítulos de História Colonial*. Capistrano marca a historiografia nacional pela preocupação em analisar o povoamento do interior, em mostrar um Brasil sertanejo. Ele trata, assim como Ribeiro, da ocupação espacial do Brasil como parte importante da formação nacional.

Candice Vidal e Souza, ao analisar o pensamento brasileiro sob o binômio sertão *versus* litoral, atribui a Capistrano de Abreu um lugar fundador no “descobrimento” do sertão como central para o Brasil. Esta autora busca evidenciar no pensamento brasileiro um discurso sociográfico³⁹, ou seja, aquele preocupado em analisar o passado com vistas a identificar saídas possíveis ao futuro do país. Essas análises têm em comum o fato de ler o Brasil como feito de sertão e litoral. Esta relação perpassa todas as explicações e torna-se o centro das preocupações dos autores – encontrar uma saída para um país único, porém marcado por diferenças espaciais. Um desses autores é Capistrano de Abreu, sobre quem ela comenta:

Autor introdutor da visibilidade do universo sertanejo na formação do Brasil, Capistrano de Abreu formula uma seqüência básica que diz sobre as origens históricas do sertão, sua progressiva ocupação e seu efeito “fertilizante” sobre o cenário nacional. [...] Encontrando em seu texto uma caracterização da história do Brasil por meio da monumentalidade silenciosa da ocupação do interior, quando de pouco em pouco o sertão se povoa e se apresenta como contexto singular para os pensadores do Brasil (VIDAL e SOUZA, 1997, p. 52).

Essa citação bem que poderia ser atribuída ao manual de João Ribeiro. Talvez possamos classificá-lo também como um sociógrafo, preocupado que estava em construir uma narrativa para o Brasil que evidenciasse suas especificidades internas e a necessidade de considerá-las como parte integrante da nação brasileira. É um discurso para uma sociedade que tinha se constituído República muito recentemente e passado por abalos políticos como a guerra de Canudos, que provocou, entre outras coisas, o debate em torno dos problemas do Brasil sertanejo.

39 Esta autora trabalha com o conceito de sociografia relacionado ao pensamento social. Segundo ela, “sociografia equivale a pensamento social apenas quando o referente é escrito de autor local feito

Ribeiro era republicano, via nessa forma de governo vantagens maiores que na monarquia, ultrapassada e atrelada aos interesses coloniais portugueses, mesmo reconhecendo seu papel na manutenção da unidade do Império. Porém, não deixava de tecer críticas à República recém-instalada que não considerou, segundo ele, os núcleos primitivos da organização nacional. Para Ribeiro, “se a idéia da federação na República fosse menos política e filosofica do que histórica, attender-se-ia a essa importante consideração” (p. 19).

Nesse caminhar ele vai tecendo os elementos definidores da nação brasileira, pelo que podemos considerá-lo como um dos construtores da idéia de nação. Construção que perpassa um universo simbólico que foi utilizado por Ribeiro na sua narrativa ao propor um caminhar do Brasil que teve suas origens nos ciclos das navegações e do comércio livre e se consolida com os ideais liberais republicanos. Essa trajetória, marcada por especificidades regionais e locais, tinha um destino único – a sociedade republicana federalista. A nação brasileira tinha uma história própria, separada de Portugal, que precisava ser evidenciada.

Observando mais de perto o índice do livro percebemos essa seqüência: o capítulo *O Descobrimento*, em que o autor analisa os “ciclos dos navegadores”, inclui o descobrimento do Brasil como parte desse ciclo dos navegadores do sul. Com isso, ele reforça a idéia de uma continuidade nas navegações e desconsidera a tese do acaso e das calmarias. Portanto, Cabral já tinha conhecimento de terras a oeste da sua rota. Analisa a expansão européia na perspectiva dos interesses comerciais na África e na Ásia. Descreve ainda nesse capítulo o processo de colonização inicial do Brasil por meio das capitânicas hereditárias e as características etnográficas dos indígenas encontrados aqui.

Segundo Ribeiro, a opção pelas capitânicas hereditárias como herança feudal e sesmeira de Portugal foi a solução para a colonização e povoamento do território. Ele contesta a idéia de fracasso das capitânicas presente em outros manuais, mesmo registrando que, nos primeiros momentos, poucos queriam vir ao Brasil e a maioria

com o espírito nacional. Trata-se de ensaio social construído sob uma perspectiva narrativa própria: o compromisso com o Brasil e a comunidade de brasileiros” (VIDAL e SOUZA, 1997, p. 22).

que veio era formada por degredados, o que dificultava as iniciativas pessoais dos colonos.

No segundo capítulo, *Tentativa de unidade e organização da defesa*, Ribeiro analisa a organização social e política da colônia. Valoriza o trabalho de Tomé de Souza e constrói a idéia de colonização como obra política e cristã, ressaltando a essencialidade do papel e trabalho dos jesuítas, com destaque para Anchieta. Mas, quando trata da administração portuguesa, ele a classifica como reacionária, despótica e medíocre, e condena a corrupção e a falta de formação de uma moral rígida.

A leitura do Brasil de João Ribeiro está permeada desse espírito cristão. Ele revela, nas páginas que trata dos jesuítas, sua ligação e adesão ao projeto cristão católico de sociedade. Para ele, os jesuítas constituíam parte importante na construção da unidade da nação brasileira, pela divulgação de uma língua geral, da religião e, principalmente, de uma ação moral que reabilitou uma sociedade composta por degredados. Reforça seu papel educativo e descreve esses religiosos como um dos elementos formadores do Brasil. Logo, condena Pombal pela expulsão dos jesuítas, que provocou, inclusive, a ruína dos índios, que ficaram sem proteção dos padres. Sua descrição dos aldeamentos é permeada de romantismo, por isso condena as atitudes dos paulistas na destruição das missões jesuíticas.

Ribeiro concebe a humanidade segundo a divisão e classificação das raças: as inferiores e as superiores, o que sugere a condenação à mistura entre as raças, como veremos detidamente mais adiante. Ainda neste capítulo, ao construir o perfil da sociedade brasileira, descreve as três raças, de onde se origina a nacionalidade brasileira: **Branco português** – representado pela ralé da sociedade portuguesa, cheia de vícios e má índole. Destaca, porém, os senhores de engenho, elemento aristocrático e conservador da colônia. **Negro** – elemento “criador do país”, responsável quase único pela colonização, porém martirizado e servil; e **Índio** – elemento altivo e indolente, “pouco contribui e contribui ainda pouco ao desenvolvimento econômico e moral do país” (p. 110). Aqui está o modelo divulgado por Martius: descrição da história do Brasil pela contribuição das três raças.

Nos capítulos III (Luta pelo comércio livre contra o monopólio), IV (Preliminares. Domínio Espanhol) e V (Invasão Holandesa), ele mostra a trajetória brasileira em estabelecer a liberdade comercial e a defesa do território contra estrangeiros. Assim explica a invasão holandesa, cuja principal causa declara ser o monopólio comercial dos portugueses e espanhóis. Para Ribeiro, a luta pelo livre comércio foi o que levou os holandeses, assim como ingleses e franceses, a invadirem e se apropriarem de Pernambuco e da Bahia. Outra explicação secundária foi a decisão espanhola de proibir qualquer atividade de estrangeiros em terras brasileiras (p. 165-167)

Ressalta a superioridade da civilização holandesa em relação à dos portugueses e espanhóis. Diferenciando de outros autores didáticos, não exalta o espírito patriótico de defesa do território, embora destaque o papel dos brasileiros, que se empenharam, mais do que os portugueses, já que esses estavam atrelados aos holandeses pelo comércio no Atlântico. “Em geral os historiadores falam do *sentimento nacional* a propósito desta guerra. A verdade é que índios e brasileiros tanto estavam divididamente do lado dos portugueses como dos holandeses” (p. 185).

Nos capítulos VI e VII, trata da formação do Brasil (História comum e História local), onde fica explícito o pioneirismo e a especificidade da leitura de Brasil. Segundo o autor, o Brasil tem uma história comum de expansão via entradas e bandeiras, de conflitos e rebeliões contra o monopólio português e de escravidão vermelha e negra, mas tem, também, sua história local, na qual descreve os focos de irradiação da expansão para o interior e as características culturais de cada núcleo de ocupação.

Defende a necessidade da história local para podermos entender os pormenores do Brasil e por isso classifica os grupos responsáveis pelo povoamento do Brasil desde a época colonial: o Extremo Norte (Estado do Maranhão – do Amazonas ao Piauí); o Norte (Pernambuco – incluindo Ceará, RN, Paraíba e Alagoas); o Centro (Bahia – Sergipe, Ilhéus e Porto Seguro); o Interior (São Paulo – incluía Paraná, Goiás, Minas e Mato Grosso); o Rio de Janeiro (inclui todo litoral do sul, Santa Catarina e Rio Grande).

Ribeiro registra a expansão para o norte e o interior, a partir do século XVIII, seguindo o território contínuo e os rios, em especial o São Francisco. Nesse processo destaca o papel dos colonos e bandeirantes, principalmente os bandeirantes paulistas, e lhes atribui várias virtudes como resignação e coragem, superiores pela adaptação ao clima e precursores da interiorização do Brasil. Mesmo admitindo essas qualidades, ressalta as entradas e bandeiras como expedições violentas, verdadeiras “caçadas humanas”, com destaque para a crueldade em relação aos índios.

Alguns fatos vão marcar a construção da nação brasileira livre e independente. Um deles é a Inconfidência Mineira que teve origem, segundo Ribeiro, nas idéias iluministas européias que sustentaram a Revolução Francesa e na Independência dos EUA. Destaca a origem letrada dos conspiradores, mas ressalta o apoio dos mestiços. Não atribui muita importância ao fato em si, chama a atenção de que a revolta foi obra dos mamelucos contrários a Portugal, por princípio destrutiva, por faltar-lhes o cristianismo arraigado pela história. As raças mestiças, presentes no movimento, condenaram-no ao fracasso, por serem incapazes de se autogovernarem.

Destaca também a incoseqüência dos inconfidentes, despreparados para levar adiante o plano de Revolução. Na sua narrativa, Ribeiro não transforma Tiradentes em herói, embora destaque seu espírito cristão, de fé e moral que o levou a encarar com serenidade o enforcamento. Ao descrever o enforcamento, atribui semelhanças de Tiradentes com Jesus Cristo, simbolismo largamente utilizado nos manuais didáticos republicanos.⁴⁰

Em seguida discute a Independência do Brasil e busca suas origens em 1808 com a vinda D. João VI que, com suas ações de quebra do monopólio e elevação a Reino Unido, proporcionou a condenação da colonização. Ribeiro valoriza essas mudanças, especialmente por não careceram de revoluções, que são inconvenientes

40 Para uma melhor compreensão do simbolismo republicano de Tiradentes nos manuais didáticos ver Thais Fonseca (2001) na sua tese de Doutorado - Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes, FFLCH/USP.

e incertas. Assim, os atos de D. João representaram para Ribeiro a própria independência de fato, efetivada depois apenas em lei

Acabavam assim e instantaneamente, o regimen colonial no que tinha talvez de mais odioso. Um facto da história européa, a que parecíamos alheios, abria-nos a porta da emancipação tão heroicamente pelejada e desejada, e sem os inconvenientes e a incerta fortuna das revoluções (p. 400).

Podemos notar o exemplo desse perigo, quando ele descreve a revolução pernambucana, manifestação do republicanismo mameluco, com caráter anárquico e perigoso, mas admitido como um dos precursores da nossa independência.

Para ele, o processo constitucionalista português representou uma tentativa de recolonização do Brasil, incitando a revolta dos brasileiros. Ribeiro descreve as lutas contra os portugueses em várias províncias, ressaltando a guerra de independência na Bahia finalizada em 1823 e destacando em todo o processo o papel de José Bonifácio na unidade do povo. Ao 7 de setembro, atribui pouca importância; para ele, foi apenas uma consequência natural, um desdobramento das ações de D. Pedro e dos parlamentares brasileiros.

João Ribeiro acredita e defende um processo gradual de mudanças, por isso declara em vários momentos a necessidade da precaução e prudência. Portanto, no pós- independência reforça e concorda com a atitude de D. Pedro no fechamento da constituinte, pois, segundo ele, a moderação foi necessária para o estabelecimento da ordem.

Esse mesmo espírito moderado está presente quando analisa as atitudes de Pedro II durante o chamado segundo reinado. Reforça a grandeza do imperador, suas ações para restabelecer a ordem, a paz e a liberdade no país, mas condena sua política na região do Prata.

Em relação à Guerra do Paraguai, atribui responsabilidade à vaidade de Lopez que não admitiu a aliança do Brasil com a Argentina e o Uruguai. Reforça a força militar brasileira, principalmente sob o comando de Caxias, responsável pela vitória.

Nessa caminhada chega à proclamação da República, fato pouco explorado pelo autor por tratar-se de um tema muito atual, logo impossível, segundo ele, de

explorar mais profundamente. No entanto, relaciona a República ao desejo das idéias liberais brasileiras desde os tempos coloniais. Representa o progresso final da sociedade brasileira, única forma de governo capaz de realizar a fundação da própria nação.

Para Ribeiro, as transformações que levaram à Abolição e a República foram das mais importantes ocorridas na nossa sociedade, representaram a entrada definitiva do Brasil rumo à civilização. O seu manual de história será marcado por esta concepção, caracteriza-se como um “texto republicano”.

[...] o texto republicano de Ribeiro recuperava e sintetizava para a nação (totalidade, na multiplicidade regional) o poder usurpado pela monarquia, que proclamava a independência desejada em 1822, assenhoreando-se do Estado, mantendo-se ao longo do século XIX contra a vontade do “mameluco”, o verdadeiro brasileiro, que privado de seu escol foi afastado do centro das decisões nacionais (MELO, 1997, p. 7).

Portanto, a nação brasileira originada lá nas grandes navegações, alcança efetividade com a liberdade de comércio no principiar do dezenove e se legitima e avança com a República. Essa nação, diversa em sua cultura e população precisa caminhar, sustentada nas idéias liberais, para a modernização definitiva. Modernização esta refletiva nos padrões brancos, católicos e liberais, mesmo admitindo a forte mestiçagem brasileira.

O manual didático de Ribeiro cumpriu, assim, o papel de divulgar/consolidar uma tradição de nação na juventude brasileira através da escola. A repetição de uma história inventada, de origens e passagens históricas que todos deveriam se identificar.

Nessa trajetória, os negros escravos cumpriram seu papel e colaboraram com a construção da nação. Ribeiro ressalta esta contribuição, definindo o lugar e teor deste negro na sociedade brasileira. Vamos ao seu texto.

3.1.1 A Escravidão no Manual de João Ribeiro

As referências ao negro e sua escravidão aparecem no livro de João Ribeiro em três capítulos diferentes. No capítulo II – Tentativa de unidade e organização de defesa, no item “As três raças – a sociedade” (sete páginas); no capítulo VI – A formação do Brasil –, no item “A escravidão negra” (doze páginas); e no capítulo XI – O Império: Progresso da democracia –, nos itens “Revolta dos negros na Bahia” (três páginas) e “A Abolição” (quatro páginas), perfazendo 26 páginas num total de 540.⁴¹

Ele descreve o processo de instalação e organização da escravidão negra associado ao domínio português na África, estendendo-se depois para outras possessões portuguesas, a exemplo do Brasil. Analisa o circuito do tráfico português, mostrando o domínio sobre a África e as relações estabelecidas neste continente para garantir o sucesso do comércio negreiro. A escravidão é assim utilizada para explicar o movimento da história da expansão marítima como um dos fatores que provocaram a ação dos portugueses.

Continuando, Ribeiro condena a escravidão por suas atrocidades com argumentos humanitários: “Tais eram as fontes da escravatura. Mas o que excede ao poder de qualquer imaginação é a narrativa hedionda d’esse comércio, os crimes e as atrocidades que nele se cometiam” (RIBEIRO, 1935, p.245).

Mesmo assim, constrói uma justificativa para a escravidão muito próxima das idéias de Nina Rodrigues – a anterior existência dessa forma de exploração do trabalho na África. Seus argumentos contribuíram para a consolidação dessa idéia na historiografia brasileira, ainda que tenha ressaltado ser esta uma desculpa por parte dos traficantes.

A escravidão para as nações negras era a pena de quase todos os delitos; o pai podia vender, o juiz (o sova) podia condenar qualquer à escravidão; o rei podia escravizar os vassalos e a guerra podia escravizar a todos. D’esse principio bárbaro (cuja execução facilitavam ou procuravam originar), aproveitavam-se os traficantes comprando e resgatando a ímpia propriedade. Desde logo a cobiça

41 Na primeira edição o livro é composto de nove capítulos, cada um deles com vários subitens. A partir da 5ª edição alguns capítulos são desdobrados permanecendo, porém, o mesmo texto. Desde a primeira edição o texto referente ao negro é o mesmo aqui analisado, inclusive em número de páginas.

dos pais, o arbítrio dos reis e dos sovas, e o direito da guerra convulsionou como um terremoto todo o sertão negro; as famílias se desmembraram, as rixas se multiplicam, as guerras se ateiam, a caça humana se institui; o *resgate* dos negreiros é apenas o triste epílogo das grandes conflagrações, cujo rastilho eles acendiam de longe na foz deserta dos rios ou à beira do Oceano.

Com isso se desculpavam dizendo ser a escravidão mais um negócio africano, do que d'elles traficantes (idem, p. 246).

Condena o tráfico ao descrever suas atrocidades e as condições subumanas da travessia e tece duras críticas à falta de cuidados com a higiene. Destaca as doenças causadas pelo tráfico, em que a morte é um resultado dessas condições e cita Castro Alves para enfatizar o sofrimento dos escravos. Certamente João Ribeiro estava envolvido com as movimentações em prol da abolição, intensificadas a partir de 1870. Figuras como Joaquim Nabuco, Quintino Bocaiúva, José do Patrocínio foram seus interlocutores nos jornais.

Todavia, mesmo entendendo que o escravo estava condenado às péssimas condições do tráfico, Ribeiro constrói toda uma justificativa para afirmar que a escravidão na América representou uma melhoria nas condições de vida do negro africano. Citando o bispo Azeredo Coutinho⁴², ele passa a idéia de que no “Novo Mundo” o negro encontrou uma escravidão mais amena, principalmente quando tinha a “sorte” de conseguir um senhor cristão e condolente. Mais uma vez, mostra-se próximo de Nina Rodrigues:

Força é confessar que de toda essa jornada de horrores a escravidão no Brasil é o epílogo desejado para os escravos. D'aqui em diante, a vida dos negros regulariza-se, a saúde refaz-se e com ela a alegria da vida e a gratidão pelos novos Senhores, que melhores que os da África e os do mar. Sem duvida alguma, ainda muito dos horrores e crimes ressurgem no cativeiro novo, e aqui e ali, não falham, entre senhores cruéis, rigores monstruosos.

A escravidão, porém, sempre era corrigida entre nós pela humanidade e pela filantropia. Se os negros não tiveram, como os índios, em favor d'eles, a voz onipotente da igreja, tiveram ao menos

42 Azeredo Coutinho foi um dos defensores da necessidade da escravidão negra e justificadores da sua existência a partir do papel das raças na humanidade, utilizando-se de argumentos cristãos e liberais.

o espírito cristão e a caridade própria da nossa raça (RIBEIRO, 1935, p. 249).

Assim, Ribeiro apresenta a escravidão como uma versão “branda” e humanizada pelo espírito cristão do brasileiro. Mostra-se precursor das idéias de Gilberto Freyre, destacando o caráter filantrópico dos colonos, o que demarca a especificidade do regime escravista brasileiro, diferente do inglês e francês. Nossa escravidão foi assim, segundo João Ribeiro, mais humana e mais frouxa.

Descreve também um quadro harmônico das relações entre senhores e escravos e atribui essa harmonia à boa índole do homem branco. Mais uma vez, recorre à questão das diferenças entre as raças para justificar as atitudes diante dos negros escravos.

Nas fazendas, agrupavam-se em famílias, senão no sentido da lei, ao menos no da religião. Usavam o sobrenome do senhor, e eram por eles estimados, sobretudo quando criados d’eles. Era freqüente o costume de alforriar em testamento, de todo ou sob condição os bons escravos e recusar o dinheiro da alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo. A emancipação não era, pois entre nós, como nos Estados Unidos, impedida ou regulada por lei; era negócio particular entre o senhor e o escravo, e aquele se satisfazia frequentemente com a 3 e 4 parte do valor legal. Ainda mais. Os próprios negros que não podiam agradar aos seus donos tinham o direito de procurar senhor, e assim mudar de cativo. Todos esses costumes testemunhavam em favor da nossa índole e liberalidade (RIBEIRO, 1935, p. 251).

Prosegue, reforçando a justificativa da escravidão branda, por ter representado para os negros uma melhoria das condições de vida, mesmo reconhecendo seus exageros.

Não é nosso intuito fazer a apologia da escravidão, cujos horrores principalmente macularam o homem branco e sobre ele recaíram. Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação d’eles próprios e trouxe para a descendência d’eles 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 (RIBEIRO, 1935, p. 252).

Essa concepção perdurou por muito tempo. Ao analisar os livros didáticos das décadas de 1930-1940, Reznik constata que a preocupação em construir a idéia do “bom senhor” ainda se achava presente. Provavelmente os textos de João Ribeiro

tiveram repercussões nessas obras, já que foram tomados como referência por diversos autores e editados por décadas. Assim coloca Resnik:

O dilema amenizava-se com a criação da figura ideológica do “bom senhor”. Afirmava-se que os negros teriam melhor situação aqui do que na África. Os novos senhores seriam menos desumanos do que os antigos, já que a religião católica amainava os seus corações e os impigia a fornecer um tratamento decente aos seus submissos – o que também diferenciava dos norte-americanos (REZNIK, 1992, p. 184-185).

3.1.2 Resistência Escrava

João Ribeiro destaca o processo de resistência escrava, dando, como exemplo, as revoltas negras na Bahia, sem tratar especificamente da experiência de Palmares, como fizeram os outros dois autores. Nessa parte da obra, o autor cai em contradição em relação a suas análises anteriores, pois ressalta a ousadia e a luta dos negros contra as atrocidades dos senhores: “Não tão raras quanto podem parecer, havia em todo o tempo da escravidão as sublevações dos negros” (p. 487). Como exemplo, cita Palmares e os quilombos de uma forma geral.

Contradizendo-se com o “espírito cristão” descrito no capítulo VI, ele chega a justificar a rebeldia dos negros.

Nos campos, nas florestas, nas fazendas e até no lar doméstico foram comuns os dramas e as tragédias da raça escravizada. Não é, pois, de estranhar que por vezes, **sem objetivo, sem ideal e sem ordem**, se sublevassem os escravos, aqui e ali, na vastidão do território.

Pode servir de exemplo a insurreição dos africanos na Bahia no alvorecer do ano de 1835 (RIBEIRO, 1935, p. 487)⁴³.

Movimento de uma raça inferior, logo, “sem objetivo, sem ideal, sem ordem”. Detém-se na descrição da revolta de negros malês, na Bahia, em 1835, atribuindo às desordens regenciais e às guerras civis a facilidade da sua explosão. Ainda assim,

43 Grifo nosso.

salienta a competência do Governo da Bahia, por ter agido logo que soube da intenção da insurreição, e descreve os fatos ocorridos. Explicita, também, sua defesa da abolição, quando atribui as revoltas à grande presença de africanos e aos horrores a que eram submetidos.

Não é uma rebelião política, mas é alguma coisa mais porque é rebelião social.

Na Bahia, as revoltas dos negros foram numerosas, porque ali se acumulava grande numero de africanos. Pelo começo do século XIX, o trafico dos escravos fizera com que a cidade tivesse uma população de negros maior do que a dos brancos e mestiços, e essa circunstância era a causa de sublevações e contínuos terrores (RIBEIRO, 1935, p. 489).

Por outro lado, coerente com a sua concepção de hierarquia das raças, afirma que o espírito de liberdade dos negros era resultado da sociedade em que se achavam inseridos.

Se um dia se houver de escrever a historia da escravidão, indispensáveis se afiguram as narrativas dessas rebeldias que, sem sentido aparente para o regime dos governos escravocratas, todavia expressam o sentimento de liberdade que é o apanágio da própria civilização em cujo meio viviam os escravos (RIBEIRO, 1935, p. 489).

3.1.3 Abolição da Escravidão

João Ribeiro colaborou em jornais como O País e O Correio do Povo, que apoiavam as causas abolicionistas e republicanas. No seu manual, justifica que apenas tecerá algumas considerações sobre o tema, pois a história contemporânea ainda não pode ser devidamente descrita.

Ribeiro ressalta, em forma de crítica, que fomos um dos últimos povos a emancipar seus escravos. Inicia uma justificativa para tal situação pelo número imenso de escravos trazidos com o tráfico. Daí passa a narrar o processo que levou à abolição definitiva, indicando a proibição legal em 1831, embora só cumprida com a nova lei de abolição de tráfico em 1850, mesmo assim, ele ressalta a não extinção

da escravidão. Descreve o caminho das leis e resoluções que levaram à abolição. Indica a simpatia e a ação de D. Pedro II em favor da emancipação, mostrando suas atitudes para o desdobramento de um processo gradual e pacífico, diferentemente do contexto norte-americano. Ribeiro não apresenta conflitos e divergências no movimento abolicionista. Mostra-se simpático à gradatividade da emancipação, em nome da “civilização” e para que se evitem tumultos.

A guerra civil dos Estados Unidos veio de novo lembrar a questão, e mostrar ao mesmo tempo que só com meditada prudência e sucessivas reformas poder-se-iam evitar as atrocidades hediondas da guerra de secessão americana (RIBEIRO, 1935, p. 514).

Entretanto, essa lei, mais do que toda humana e cristã, ameaçava o trabalho e feria gravemente os interesses dos agricultores; ainda havia no Brasil mais de setecentos mil escravos que representavam o valor aproximativo de quinhentos mil contos. A humanitária reforma produziu, pois, inúmeros descontentes entre aqueles que, representando a fortuna pública, eram por isso mesmo os estóios da Monarquia conservadora, instituição a custo tolerada pela população das cidades e mal sofrida pelos exaltados e radicais que estavam quase todos, como era natural, entre os abolicionistas (RIBEIRO, 1935, p. 516).

Os descontentamentos com a abolição somaram-se a descontentamentos políticos, levando, segundo João Ribeiro, à proclamação da República.

O negro no manual de João Ribeiro é encontrado em momentos específicos: aparece na formação da sociedade, no papel do trabalhador, do construtor da riqueza nacional, mesmo sendo racialmente inferior.

O negro, o fructo da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento creador do paiz e quasi único. Sem elle, a colonização seria impossível, ao menos ao dissipar-se a ilusão do ouro e das pedras preciosas que alavantavam, em grande parte e a principio, os primeiros colonos. A adaptação dos brancos ao novo clima, como a de certas plantas, exigia esse arrimo d’onde lhe vinha a vida. Também por outro lado foi o negro o maximo agente diferenciador da raça mixta que no fim de dois seculos já affirmaria a sua autonomia e originalidade nacional (p. 109-110).

Aparece também como defensor da nação brasileira ao se envolver, mesmo em menor proporção, nas lutas contra estrangeiros e portugueses. E, por fim, aparece como um problema a ser enfrentado pela nação: era preciso cuidar das

influências de raças primitivas e selvagens que “manchavam” nossa civilização, por suas características primitivas e selvagens. Essa questão não era vista apenas por Ribeiro. Outros autores da história nacional também levantaram esta preocupação. Vamos passar ao manual de Rocha Pombo e entender um pouco o percurso de “invenção” da nação brasileira trilhado por ele.

3.2 ROCHA POMBO

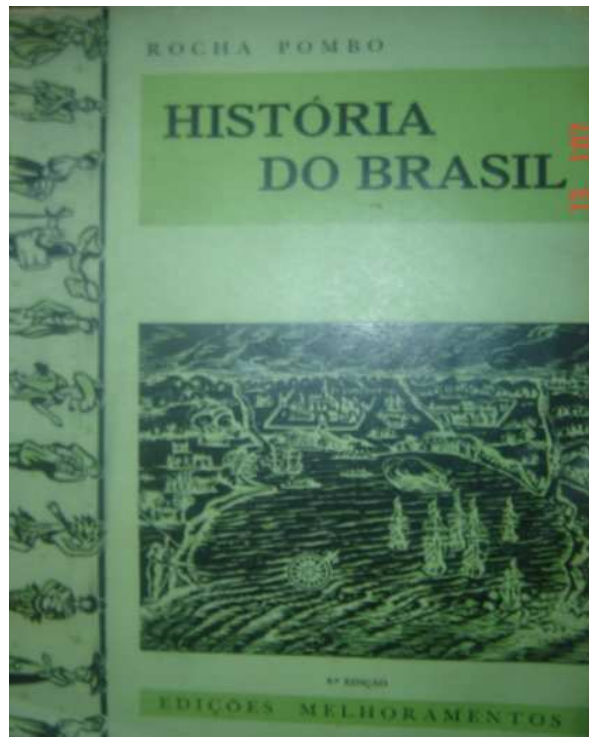


Figura 2 – Capa da 8ª edição do livro História do Brasil de Rocha Pombo (1958)

José Francisco da Rocha Pombo Nasceu em Morretes, no Paraná, em 4 de dezembro de 1857. Com 18 anos já substituíra seu pai numa escola de primeiras letras. Teve sua formação também no Rio de Janeiro, em Ciências Jurídicas e Sociais. Além de professor, atuou como jornalista, poeta e historiador. Voltando para

o Paraná, fundou e dirigiu, em Curitiba, em 1879, o jornal O Povo, no qual fez campanhas abolicionistas e republicanas. Além disso, foi eleito deputado provincial em 1886 pelo Partido Conservador⁴⁴. Era, assim, um homem envolvido com os projetos políticos do seu tempo e de sua região. Em 1897, mudou-se para a capital federal e ingressou por concurso na congregação do Colégio Pedro II, também lecionando na Escola Normal. Da mesma forma que João Ribeiro, é dessa experiência que saem suas obras didáticas, frutos, também, da vida institucional, do Colégio Pedro II. Antes do manual de História do Brasil, escreve, em 1900, História da América, obra vencedora do concurso público promovido pelo Departamento de Instrução Pública do distrito federal, coordenado aquela época por Manoel Bonfim.

O manual didático *História do Brasil* de Rocha Pombo foi publicado pela primeira vez em 1919, dezenove anos após o de João Ribeiro, com o objetivo de ser utilizado nas aulas dos dois últimos anos do curso secundário e, também, para servir de material de consulta para professores do ensino primário e do ginásio. Portanto, caracteriza-se por ser uma obra mais completa, com mais informações históricas do que suas produções didáticas anteriores⁴⁵.

No geral, o livro segue as marcas tradicionais de periodização da história do Brasil, acompanhando os fatos político-administrativos que marcaram a formação da nação e do Estado brasileiro: descobrimento, colonização, independência, abolição, proclamação da república, marcas da história político-econômica, cuja abordagem tendia a condenar a colonização e a valorizar os movimentos de independência, e a construção da República, numa trajetória linear. Assim como Ribeiro, o sentimento republicano perpassa todo o texto, nada mais coerente com as posturas políticas do seu autor, que participou ativamente do movimento republicano.

Rocha Pombo, diferente de Ribeiro, mantém, como foi dito acima, a narrativa cronológica linear da história do Brasil, centralizada nas ações político-administrativas. Não faz referência a especificidades locais e regionais, nem está

44 Informações retiradas do site: www.abl.org.br. Acesso em agosto de 2007 e ROCHA POMBO, J. F. O Paraná no Centenário (1500-1900). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1980 (nota do editor).

45 Rocha Pombo escreveu outros manuais didáticos, como Nossa Pátria (1914), para uso do primário, e Compêndio de História da América (1900).

preocupado em ressaltar os sertões e o interior brasileiro. A narrativa de Rocha Pombo prioriza o espaço nacional como um todo com foco na colonização do litoral; não traz informações/análises em relação a outros espaços. O interior apresenta-se apenas na perspectiva das bandeiras e dos bandeirantes. O tempo todo ressalta a grandiosidade da nação brasileira de maneira uniforme para todos. O espírito patriótico e nacionalista deste autor permeia toda a obra.

O livro é composto de 23 capítulos⁴⁶, que vão desde o Descobrimento do Brasil até a Proclamação da República. São 502 páginas, com noventa ilustrações, em sua maioria retratos de personagens ligadas à vida político-administrativa do Brasil, retratos de jesuítas, de bandeirantes, cenas da vida indígena (três imagens), mapas, arquitetura, paisagens. Em relação aos escravos negros, traz apenas uma ilustração no item referente ao tráfico, a reprodução de uma prancha de Rugendas intitulada “transporte de pretos ou escravos para o interior”.

No primeiro capítulo, faz uma descrição detalhada e longa das navegações, na qual reforça e valoriza a grandiosidade portuguesa na expansão marítima. Destaca seu pioneirismo, seu conhecimento e coragem para vencer os mitos e lendas em torno do “mar tenebroso”, além do espírito cristão empenhado em levar a fé para o além-mar. Desde este início localiza e valoriza a ação dos “grandes homens” cujo papel levou ao “descobrimento” do Brasil. Contesta a tese do “acaso”, afirmando o conhecimento anterior de Vasco da Gama e a missão de Cabral, que, além das Índias, era reconhecer as terras.

Passados trinta anos do descobrimento é que Portugal resolve ocupar para evitar os especuladores estrangeiros. Nesse percurso ressalta a figura de Martin Afonso que soube com sucesso iniciar a obra de colonização.

A colonização para Rocha Pombo também foi uma obra de heroísmo. Por uma questão prática e financeira, diz que a Coroa portuguesa fez a opção pelas

46Acrescido na sua 8ª edição (1958) de mais um capítulo, o capítulo XXIV – “Constituição de 1891. Governo Constitucional até o de Washington Luis. Constituições de 1934, 1937 e 1946” e de ‘Quadro sinóptico da nossa história’, redigidos pelo revisor Hélio Vianna. Cabe destacar que, nessa pesquisa, a obra analisada corresponde a esta edição de 1958, porém, em relação ao conteúdo aqui priorizado, não houve mudanças dessa edição para as anteriores.

capitanias hereditárias para ocupação de todo o território (principalmente o litoral), mas teve de vencer as dificuldades, principalmente porque a terra já estava ocupada.

Assim como Ribeiro, contesta a tese do fracasso das capitanias e reforça o papel dos donatários no seu pioneirismo e coragem em enfrentar as adversidades. Considera os donatários e os colonos como heróis no seu papel pioneiro de desbravar a terra, juntamente com Tomé de Souza, pelo empreendimento moral necessário à colonização. Segundo ele, a colônia foi sustentada pelos engenhos de açúcar, no qual o senhor tinha poderes absolutos.

Destaca, no caráter dos colonos, a presença de uma moral, de um espírito de independência, de devotamento à terra, de sentimento religioso, ou seja, já na colônia é possível identificar as raízes do nosso espírito nacional, sustentado numa organização moral e religiosa. Diferencia-se de João Ribeiro, já que este chama a atenção para a falta de caráter dos primeiros colonos.

Seguindo o percurso patriótico de Rocha Pombo, encontramos uma descrição pomposa das expedições e do espírito dos bandeirantes:

O chefe da bandeira era um senhor soberano, e quase absoluto. [...] Todos se sujeitavam à disciplina e ao regime que o costume havia instituído. [...] O dia da partida de uma bandeira recordava a cerimônia com que outrora dos portos lá da Península zarpava para o oceano misterioso uma expedição marítima (p. 215).

Descreve as várias bandeiras existentes com seus respectivos líderes e o roteiro de expansão de cada uma delas. Nesta parte toca na questão da interiorização, mas sem ressaltar suas especificidades.

Como no texto de Ribeiro, também considera os jesuítas como um dos pilares da colonização do Brasil, pelo seu papel educativo e moralizador. Apresenta a catequese como ato de coragem e desbravamento num ambiente hostil e selvagem e justifica a sua necessidade pela essencialidade de submissão da raça inferior e da moralização religiosa da colônia. Constrói uma visão benevolente e romântica dos jesuítas, com ênfase na “grandeza moral” daqueles homens. Os jesuítas foram, para Rocha Pombo, acima de tudo, trabalhadores, auxiliados pelos índios. Não aparece a possibilidade de terem sido escravizados pelos religiosos.

As populações indígenas são descritas como “gente em pleno estado de selvageria” e são divididas em dois grupos: tapuias e tupis. Afirma que os tapuias são superiores, principalmente por demonstrar um “espírito nacional”. Nesta parte, a sua narrativa é cheia de detalhes sobre os costumes e as famílias dos indígenas, os quais são vistos como colaboradores fundamentais na obra da colonização. Mesmo assim, justifica a violência dos administradores em relação aos índios pela necessidade de domá-los antes da catequese.

Rocha Pombo considera que nossa unidade nacional foi fruto da unidade moral das três raças em torno do sentimento da pátria, que é localizado em vários momentos da nossa história, principalmente nas guerras contra as invasões estrangeiras.

Sobre a invasão holandesa apresenta uma visão negativa dos invasores, os quais, segundo ele, só queriam a fortuna dos que aqui construíram a riqueza. Assume a defesa de Portugal, sobressaindo nesta parte do texto seu sentimento patriótico ao valorizar as ações individuais dos defensores do território.

Por outro lado, ressalta positivamente as características de Nassau, apesar de condenar a invasão e discordar da historiografia que valoriza em excesso os seus feitos. Não concorda, por exemplo, com a idéia de que houve liberdade religiosa ou comercial no Brasil holandês. Ao narrar a guerra, dá destaque à figura de Henrique Dias no combate aos invasores, descrevendo-o como herói, e salienta a participação dos negros, que também possuíam espírito patriótico.

Para Rocha Pombo, a vitória dos colonos portugueses representou a consolidação da integridade latina e foi essencial na consolidação do sentimento patriótico e da pátria unificada, embora tenha provocado no colono um sentimento de independência em relação à metrópole.

Outro ponto de discordância de Rocha Pombo em relação a João Ribeiro é sobre o processo de mineração. Aliás, este autor declara discordar dos historiadores que não vêem valor ao processo de mineração. Para ele as minas possibilitaram o povoamento do sertão e o aumento de riqueza para a colônia, levando, conseqüentemente, ao futuro independente.

“Naquele momento, pois, a descoberta das minas foi a solução mais lógica e natural que o destino poderia oferecer aos problemas de que dependia a fase decisiva a que tínhamos de chegar.

O regime colonial fizera-se já sentir, e ia calando fundo no espírito da terra. Eliminá-lo era a grande aspiração que nascia. Mas onde há pobreza pouco valem ideais políticos. Só uma certa independência econômica é que o sentimento de uma causa é capaz de converter em ação energias latentes.

Só a riqueza, criando a força e o orgulho, poderia, pois, preparar as populações da colônia para a obra que em seguida vão realizar” (p. 260)

Essa riqueza gerada nas minas também levou à revolta, destacando a inconfidência mineira. Rocha Pombo explica a revolta a partir dos descontentamentos dos colonos com a opressiva tutela da metrópole, já ali ressalta um sentimento nascente de nação.

Pelos fins do século XVIII, havia em todo o país um espírito de povo que aspira a ser nação. A grandeza do território tornava difícil o concerto, entre populações tão distanciadas, no sentido de emancipação; mas êsse desejo era latente em toda parte (p. 290).

Indica a influência das idéias européias trazidas pelos jovens brasileiros que foram estudar em Coimbra e França, não destacando nenhum líder para o movimento, apenas afirma que as idéias iniciais partiram dos poetas. Para Rocha Pombo a inconfidência teve aspirações políticas claras: república, abolição da escravidão em certas condições, instrução para o povo, indústrias etc.

Em relação a Tiradentes, o trata como mais um inconfidente, sem maiores elogios, mas destaca sua origem modesta e o seu desejo de contribuir com a tarefa da inconfidência. Destaca seu caráter de visionário e seu excesso de otimismo, não tendo prudência ao divulgar a notícia da revolta durante sua viagem ao Rio de Janeiro. Ao descrever o enforcamento constrói uma imagem de Tiradentes como corajoso e contrito, o transforma em herói do Brasil.

[...] O que só deseja, diante dos algozes, é mostrar, na hora do sacrifício, que sabe dar testemunho da grande causa que lhe custara a vida. Valeram-lhe a fé e a resignação “essa coragem que a tantos heróis tem faltado na hora suprema” (p. 307).

Descreve com detalhes cristãos o enforcamento e a comoção popular, indicando o quanto a inconfidência serviu de exemplo e influenciou os acontecimentos futuros de independência.

Tal qual João Ribeiro, relativiza a importância do 7 de setembro (embora o descreva cheio de romantismo e patriotismo). Destaca o papel estratégico de José Bonifácio como idealizador da independência, descrevendo as lutas contra os portugueses em diversas províncias (norte).

Pode-se dizer que a Independência, já de fato estabelecida, só precisava de um ato solene, que a fizesse de direito. D. Pedro continuava a dar vivas a D. João VI; mas, em vez de às Cortes portuguesas, já dá vivas à futura Constituinte brasileira, que se havia convocado.

É esse ato solene que José Bonifácio prepara com toda segurança e decisão (p. 351).

Nesta parte da narrativa percebe-se o forte patriotismo do autor, é como se descrevesse um epílogo fundamental da trajetória da nação, logo, precisa ser enfatizada a importância da passagem para um estado independente que inicia ali sua história, mesmo sem negar seu passado glorioso sob o jugo português. Rocha Pombo, diferente de Ribeiro, constrói a nação brasileira a partir dos simbolismos portugueses, ou seja, a nação brasileira, independente em 1822, nada mais é que a continuidade da civilização construída aqui pelos portugueses e seu espírito patriótico.

Como desdobramento das mudanças ocorridas no segundo império, também analisa a guerra do Paraguai. Para Rocha Pombo esta foi uma guerra provocada pela tirania de Lopez e seu desejo de expansão do território. O estopim da guerra foi, então, as atitudes de Lopez contra o Brasil e Argentina, colocando em perigo a paz na região.

Descreve Lopez como “o último grande caudilho, que fecha, na zona platina, a história daquelas terríveis usurpações da força contra o direito das coletividades. A destruição da sua tirania marca uma era nova na civilização do continente” (p. 449). Portanto, valoriza a força militar brasileira, decisiva a partir do comando de Caxias, responsável pela vitória.

Com os desdobramentos dessa guerra e de outros movimentos ocorridos a partir de 1870, ocorre o processo de abolição e a proclamação da República.

Em relação à República, Rocha Pombo identifica nos movimentos coloniais a origem desse ideal que, como num caminho inexorável, amadureceu até sua efetivação. Efetivação esta que teve a contribuição da benevolência de Pedro II e do seu espírito pacífico e liberal, caracterizado como um movimento institucional.

Assim Rocha Pombo encerra a narrativa da construção da nação brasileira que teve seu amadurecimento final com a República. Nesta trajetória os negros tiveram um lugar, vejamos qual foi.

3.2.1 A escravidão no Manual de Rocha Pombo

Rocha Pombo, na mesma visão de Ribeiro, justifica a escravidão pela inferioridade da raça africana: “Da escravidão histórica nasceu a escravidão mercantil, isto é, a exploração do cativo como negócio. Esta é exclusiva e característica das raças africanas degradadas, desde que se puseram em relação com outras raças em mais alto grau de cultura” (ROCHA POMBO, 1958, p. 125). Trata-se de uma estratégia adotada pela maioria dos intelectuais do seu tempo, mesmo aqueles que defenderam e lutaram contra a escravidão.

Rocha Pombo trata da importância econômica do tráfico, seu funcionamento e destaca a diversidade étnica na distribuição do negro no Brasil: “Tem-se calculado em milhões o total de africanos que durante três séculos entrou aqui na fusão geral. É isso bastante para sugerir a enorme importância deste coeficiente na formação do nosso complexo étnico” (ROCHA POMBO, 1958, p.126). A respeito da origem do escravo, destaca as entradas pela Bahia e Pernambuco e, posteriormente, no séc. XVIII, pelo Rio de Janeiro, com predominância dos negros angolanos. Ribeiro também destaca as origens dos escravos africanos: do sudoeste e leste, contra-costa oriental (Cacimbos, Xexyus, Gêges e os Xingas ou Gingas); Angola (Ausazes,

Bembas, Gingas e Tembas); região do norte – Congo e Zaire (Cabindas e Congos); e Moçambique (moçambiques).⁴⁷

Outra questão tratada por Rocha Pombo é o tráfico interno entre as cidades e as fazendas. Também chama a atenção para o aspecto da miscigenação, principalmente facilitada pelos escravos domésticos, e as marcas deixadas pela mistura entre as raças. Aqui também, como em Ribeiro, percebe-se a visão hierárquica das raças e a visão negativa da presença de raças inferiores entre nós:

A coexistência (e, na maioria dos casos, o convívio) do senhor e o escravo (formando quase verdadeiras castas) deixou em toda a nossa psicologia de povo profundos vincos, que só a obra da cultura fará desaparecer de todo. É fácil assinalar, por exemplo: - um sentimento exagerado da fortuna e do poder [...] - em contraste com a mais absoluta subserviência diante de uma fortuna ou de um poder maior [...]; ao lado de uma negação absurda da autoridade – um ridículo autoritarismo no cargo mais insignificante com a mais leviana desestima pela justiça e pela ordem, até as mais incríveis audácias – uma refinada hipocrisia, desprate para invocar, em momento oportuno, o império da lei; a violência arrogante, e o mais baixo renunciamiento pessoal; a filúcia destemperada, e a indolência vencida, a desídia moral do bárbaro; a idolatria das grandezas e o desprezo da humildade; e tantas outras virtudes, de que às vezes nem nos apercebemos (ROCHA POMBO, 1958, p. 128)

Mas seu discurso, como vimos na citação acima, é mais otimista do que o de Ribeiro. Ele acredita na regeneração das raças a partir da obra da cultura, logo, o desenvolvimento educacional e urbano do Brasil era necessário e urgente.

Continuando na caracterização dos malefícios dessa mistura de raças, compara a escravidão a um regime de despotismo, sem chances de se sair ileso, assim o caracterizando:

[...] um homem sempre mandou, e outro que sempre obedeceu; cuja sorte era morrer no trabalho, e outro que tinha direito a gozar voluptuosamente a vida, à custa do seu semelhante. Um e outro vieram da escravidão, e ficaram como taras no sangue nacional (ROCHA POMBO, 1958, p. 128).

Mas do que Ribeiro, Rocha Pombo condena a escravidão pelos traços deixados no caráter do brasileiro. A mistura das raças e a submissão às condições

47 Esta questão é protestada por Nina Rodrigues que afirma ter este historiador privilegiado os negros

de escravidão marcaram para sempre, segundo ele, a sociedade brasileira. Percebemos, em seu texto, uma defesa mais explícita do fim da escravidão como condição de progresso para o Brasil.

Prosseguindo, Rocha Pombo esclarece que o escravo negro não ficou apenas nos grandes centros, mas espalhou-se por todo o território nacional e hoje se encontram negros nas “paragens mais escusas das cidades”. Chama a atenção para a influência do negro em todos os aspectos da vida social e constrói uma defesa do seu papel na formação do país, muitas vezes o caracterizando como herói e superior ao índio.

Essa contribuição reforça o que Rocha Pombo destaca no seu livro, a todo o momento, a afirmação da unidade nacional, justificada pelo aspecto moral das três raças. Fica demonstrado, assim, o quanto esse autor baseava sua história num projeto de nação que teve seu ápice com a República. Além disso, perpassa também a idéia de harmonia possível entre as raças em nome de um projeto maior – a unidade da pátria:

É evidente que sem a unidade moral em que ficaram as três raças; sem aquele profundo sentimento da pátria em que elas se identificaram nas horas do perigo; e sobretudo, sem uma forte capacidade defensiva – é evidente que não teríamos conseguido trazer íntegro e indivisível, até a sua plena eclosão política, este imenso país (ROCHA POMBO, 1958, p. 129).

Como visto anteriormente, esse momento foi marcado por intensas discussões intelectuais a respeito da presença da raça negra na sociedade brasileira. A História de Rocha Pombo não estava isenta dessa discussão e, certamente, contribui para consolidação de uma explicação para o problema racial na formação do Brasil.

3.2.2 Resistência Escrava

Rocha Pombo trata da resistência escrava ainda no capítulo referente ao tráfico. Descreve o “heroísmo” daquele que não teve nenhuma voz em sua defesa,

bantos, esquecendo da forte presença dos negros islamizados (haussá).

situação pior do que a do índio, que teve, segundo ele, os missionários e a vantagem de estar em seu território.

Pois assim mesmo, vencido e degradado, teve ainda o negro alma bastante para dar testemunho de sua indignação contra a força. Desde o primeiro instante do castigo não soube dissimular o horror da sua imensa miséria. As fileiras de negros que saíam do interior da África chegavam aos entrepostos da costa sempre desfalcados pelo suicídio. Durante a espera dos brigues, muitos morriam de tristeza ou de cólera. Em viagem, no porão do navio, uns enlouquecem, outros deixam-se morrer de fome e de sede (ROCHA POMBO, 1958, p.130).

Ao narrar as lutas que houve entre negros e brancos contra a escravidão, fica claro o quanto Rocha Pombo se opunha à escravidão e evidencia o sentimento humanista que perpassa sua visão de nação. É com esse sentimento que ele defenderá a abolição, tratando-a como uma causa de toda a nação (inclusive da boa alma do branco).

Em capítulo específico, quando destaca a experiência do Quilombo dos Palmares, é possível perceber a ambigüidade no discurso do autor sobre a presença africana no Brasil: por um lado, reforça a concepção hegemônica do período sobre a inferioridade e o perigo do negro para a sociedade brasileira; por outro, não deixa de demonstrar certa admiração pela coragem, determinação e organização dos africanos.

Quando define o quilombo, seu pavor se sobressai: “É assim que se foram formando esses temerosos agrupamentos que desde o começo do referido século se fizeram em todas as capitanias o terror dos viandantes e das povoações indefesas” (ROCHA POMBO, 1958, p. 210). Em seguida, responsabiliza, de certa forma, os holandeses pela formação dos quilombos e isenta os portugueses pela crueldade com que os escravos eram tratados. Dessa forma, manifesta, mais uma vez, sua concepção patriótica.

Esses núcleos tomaram grande incremento com a invasão holandesa, em 1630. Apresentaram-se os intrusos em Pernambuco iludindo os cativos com promessas de liberdade. Por sua parte, forçados a defender-se e a fugir, não dispunham os senhores de meios de coação contra os escravos. Disso se aproveitavam os negros para escapar ao jugo do cativo (ROCHA POMBO, 1958, p. 240).

Rocha Pombo comenta a atração exercida sobre os escravos pelos quilombos por representar uma possibilidade de livrá-los da violenta e dura vida da guerra. Passada a guerra, mas permanecendo os Palmares, o autor ressalta o perigo daquela organização para a nação brasileira e a necessidade da sua destruição:

Passado, porém, o primeiro período da guerra contra os holandeses (o período da resistência) começaram todos, portugueses e flamengos, a aperceber-se daquela original anomalia⁴⁸, que punha em sério risco o domínio de uns e de outros. E tanto uns como outros começaram a açular aventureiros contra a confederação dos Palmares (ROCHA POMBO, 1958, p. 241)

Ele relata as expedições tanto de holandeses quanto de portugueses para destruir Palmares, destaca as derrotas sucessivas, a quantidade de negros aquilombados, as táticas empregadas pelos negros, etc. Aborda também a organização política e social desses quilombos, dando a perceber, mais uma vez, a preocupação por parte da intelectualidade brasileira da época em conhecer em detalhes a vida dos africanos:

Construíram-se naqueles sertões uns nove ou dez grandes quilombos, além de outros menores, ou menos bem fortificados.

Cada um desses grandes arraiais tinha o seu rei, que vivia venerado na sua mussumba (palácio), tendo o seu conselho de anciãos e os seus generais. Na vida dessas grandes aldeias reproduziu-se quase tudo da vida africana, apenas alguma coisa alterada sob a influência do culto católico e da civilização colonial (ROCHA POMBO, 1958, p. 241).

Apesar de não citar referências ao longo do capítulo, tudo indica que Rocha Pombo tinha conhecimento dos estudos etnográficos já iniciados sobre os africanos, como, por exemplo, os de Nina Rodrigues.

Em seguida, ao descrever a resistência dos negros aquilombados, manifesta a sua concepção nacionalista e patriótica da história, vista como formadora da nação. Ao colocar nos negros os sentimentos patrióticos que gostaria que todos os

48 Grifo nosso.

brasileiros tivessem, constrói uma explicação para a resistência de acordo com os seus ideais de nação:

Durante vinte anos repetiram-se tentativas infrutíferas contra aqueles dois redutos, onde se sabia concentrado o maior poder dos quilombolas. Com uma tenacidade admirável, porém, e com um vigor e coragem só próprio de quem defende a pátria, zombaram os negros de todos os esforços, frustrando nada menos de vinte e cinco expedições até 1674 (ROCHA POMBO, 1958, p. 242).

Porém, volta a manifestar temeridade e preocupação com essas vitórias. Era preciso, na sua visão, urgência na destruição de Palmares: “(...) eram gerais as queixas e reclamos das populações, expostas à **audácia**⁴⁹ crescente dos negros, vangloriosos daqueles repetidos insucessos dos brancos” (p. 242).

Nesse momento, o discurso histórico de Rocha Pombo contribui para a construção de outro mito da historiografia nacional – o bandeirante. Constrói a imagem dessa figura histórica como herói, única capaz de derrotar tantos negros:

Só mesmo o bandeirante seria capaz de dar cabo daqueles negros, que se haviam assenhorado de florestas tão vastas e escusas, e que, pela sua união e disciplina, tanto como pelo seu número, se tinham tornado mais temerosos que os próprios índios (ROCHA POMBO, 1958, p. 244).

Finaliza com a definitiva destruição de Palmares, demonstrando alívio em tal ato: “Assim caiu, em 1694, o último reduto dos Palmares, ao cabo de mais de 50 anos de luta com que se afrontou a sociedade colonial” (p. 246).

3.2.3 Abolição da Escravidão

Rocha Pombo analisa a abolição como uma das reformas mais importantes para o destino da nação, contudo salienta a necessidade de prudência com que ocorreu a sua efetivação:

Entre as reformas de natureza puramente social, a que enche todo o período que corre de 1870 a 1888, e cuja solução foi mais difícil e de

49 Grifo nosso.

consequências mais decisivas para a sorte das instituições, foi a abolição do regime servil.

Desde os primeiros tempos da Independência que se cogitava do problema, procurando, no entanto, os homens que tinham a responsabilidade do governo resolvê-lo com toda prudência (ROCHA POMBO, 1958, p. 451).

Ele justifica a demora para a efetivação da abolição por ser a escravidão um legado da colonização já impregnado na estrutura socioeconômica brasileira:

A escravidão era o maior dos males que nos legara o regime de colônia. Quando nos apercebemos dele, tão fundo havia penetrado em nosso organismo social, que a sua eliminação constituiu o mais temeroso dos problemas com que tivemos de arcar. Por isso mesmo é que se explica a obstinada resistência de muitos (ROCHA POMBO, 1958, p. 453)

Rocha Pombo apresenta o processo de reformas em relação à escravidão, as leis aprovadas e, enfim, analisa a abolição como um ato inevitável, necessário e inexorável ao processo de evolução do país: “Não havia, com efeito, nenhuma providência com que se pudesse adiar a única solução que todos reconheciam como imperiosa e inevitável. Vitoriosa no sentimento geral, dir-se-ia que a abolição imediata só esperava pela solenidade de um ato legislativo” (p. 451).

Em seguida, transcreve a Lei Áurea e os detalhes do Rio de Janeiro naquele momento quanto à participação popular e faz uma apologia do ato da Princesa regente.

Como abolicionista e republicano que era, Rocha Pombo reconhece o prejuízo histórico da escravidão e entende que, para o progresso da nação, para sua constituição como civilização, era necessária a abolição. Mas, ao mesmo tempo, consciente do papel econômico que a escravidão representava, defendia os interesses dos grandes proprietários rurais. Por isso, ele reforça a necessidade de o processo ter sido gradual e lento. Abolição sim, mas sem prejuízos para os proprietários de escravos. Esta foi a posição de muitos abolicionistas oriundos da

classe social proprietária de terra e escravos, que soube muito bem conciliar o liberalismo econômico com a mão-de-obra escrava⁵⁰.

Por sua vez, Rocha Pombo descreve o processo de libertação da escravatura associado a um contexto de mudanças institucionais por que passava o Brasil, que o levou à proclamação da República, obra máxima, segundo o autor.

3.3. BORGES DOS REIS

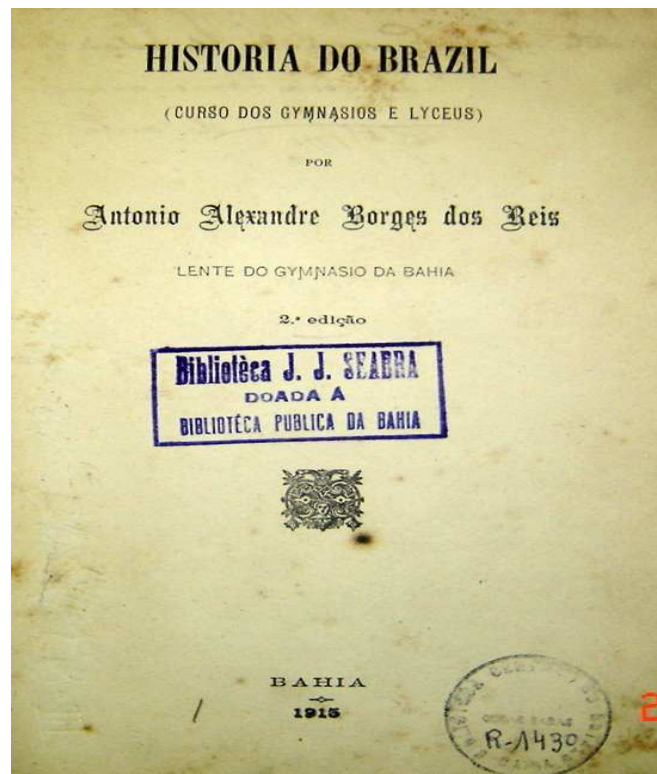


Figura 3. Contra Capa da 2ª edição do livro História do Brasil de Antonio Alexandre Borges dos Reis.

50 Ver sobre essa característica do liberalismo brasileiro texto de Alfredo Bosi - A Dialética da Colonização (Cia das Letras, 1992), mais particularmente o capítulo 7 "A escravidão entre dois liberalismos".

Um ano antes de João Ribeiro e dois depois de Rocha Pombo, em 1859, nasce Antônio Alexandre Borges dos Reis em Santo Amaro da Purificação, Bahia. Órfão de mãe desde os primeiros dias de vida, foi educado por um tio, Manoel Borges dos Reis, dono de uma loja de calçados em Salvador.

Ao concluir os estudos primários, começou a trabalhar como caixeiro na loja do tio. Estudou sozinho e prestou concurso para professor primário no Liceu Provincial, em que foi aprovado com distinção. Entre os três aurores analisados, foi o único que não cursou o ensino superior. Não se tornou um Bacharel, porém, pela prática cotidiana da atividade docente, galgou espaço de intelectual reconhecido na sociedade baiana.

Ensinou em diversas localidades do interior do Estado da Bahia (Paramirim, São Francisco, Catu, Saubara e Santo Amaro). De volta à capital baiana, abriu um curso preparatório e fundou o Colégio Spencer. Em 2 de setembro de 1893, foi nomeado substituto de Corografia e História do Brasil no Instituto Oficial de Ensino Secundário e, em 17 de outubro de 1895, foi nomeado lente da mesma cadeira. Em 1909, após um período afastado do magistério, voltou a assumir a cadeira que anteriormente ensinava, agora como catedrático. Continuou lecionando esta matéria, com a transformação do Instituto em Ginásio da Bahia em 1895, até sua morte, em 1922.

Foi um dos fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB) (1894) e da Academia de Letras da Bahia (ALB) (1917). Além desses espaços de atividades intelectuais, Borges dos Reis foi sócio-correspondente de algumas entidades de História e Geografia do Brasil e do exterior, como a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, o Museu Nacional, o Instituto Histórico Geográfico de São Paulo e Sociedade de Geografia de Lisboa, entre outros. Participou ativamente de duas agremiações literárias da época: as revistas Nova Cruzada e Grêmio Literário.

Alem disso, a partir de 1888, montou uma tipografia e passou a exercer a função de editor. Foi proprietário da Casa Editora Reis & Cia. e organizou e editou o

Almanaque do Estado da Bahia (1898 a 1920 - 10 volumes), livros de intelectuais renomados na época como *L'animisme fétichiste des negres de Bahia* e o *Manual de autópsia médico-legal*, de Nina Rodrigues; o *Atlas Geográfico*, de Teodoro Sampaio; *Estudos de sociologia e psicologia criminal*, de Aurelino Leal; além de seus próprios livros, entre eles, os didáticos.

Além das funções intelectuais, Borges dos Reis participou também da vida política local. Foi deputado estadual no governo de Severino Vieira (1905/1906 – 1907/1908) e diretor da Associação Comercial da Bahia (1899 – 1900)⁵¹.

O seu manual de história do Brasil foi editado pela primeira vez em 1906 pelas oficinas de Reis & Cia. para ser adotado nos Liceus e Ginásios da Bahia. Em 1915, sai uma segunda edição, acrescida da segunda parte. Também este manual é fruto da vivência institucional do seu autor, no caso de Borges dos Reis, o Ginásio da Bahia.

O fato de o livro ter sido editado por sua própria editora nos remete à discussão feita por Machado Neto (1972) sobre os intelectuais da Bahia republicana que, sem incentivos e investimentos para suas obras, divulgavam-nas a partir de ações particulares e individuais. No caso de Borges dos Reis, como dono de uma Casa Editorial, a impressão dos seus livros foi facilitada.

Assim como o livro de João Ribeiro, a obra de Borges dos Reis caracteriza-se por apresentar uma análise dos fatos históricos sem se sustentar na narrativa pura e simples de fatos da história político-administrativa do Brasil. Preocupa-se, a todo o momento, em apoiar sua análise em estudiosos da história nacional e mundial, tentando explicar os fatos e não apenas descrevê-los. Organiza a narrativa a partir dos marcos políticos e econômicos, incorporando, em alguns capítulos, o movimento de ocupação do interior, como fez João Ribeiro.

O livro é dividido em duas partes. A primeira, editada em 1906, cobre os fatos do período que vai do século XVI ao XVIII (colonização, formação étnica brasileira, jesuítas, inconfidência, escravidão) e é composta de 257 páginas; a segunda,

51 As informações sobre o autor aqui relatadas foram tiradas do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Alexandre_Borges_dos_Reis. Acesso em 04.09.07.

editada em 1915, junto a uma segunda edição da primeira, cobre os fatos ocorridos no século XIX (independência, império, abolição, república) e é composta de 168 páginas.

Numa edição do Diário da Bahia, de 30 de janeiro de 1906, quando do lançamento da primeira parte do manual de Borges dos Reis, foi ressaltado o caráter inovador do livro e seu distanciamento da tradicional narrativa linear, sem análises profundas. O jornal chamava atenção justamente pela profundidade de análise da obra e sua visão ampla do Brasil.

O que porém de muito valor torna o livro é a forma que lhe deu o seu auctor, moldando-o para a educação da juventude e ampliando com a narração dos factos o horizonte do leitor pela evocação do estudo das terras, dos climas, das águas, da configuração do solo e das diversas versões sobre a descoberta.

[...] Muitas das coisas banaes, das trivialidades copiadas dos anteriores, foram evitadas, ou, o que é melhor, contadas com o acompanhamento dos resultados dos estudos ulteriores e da crítica. (Diário da Bahia, 30.01.1906, IN: REIS, 1915, p. II e III)

O próprio Borges dos Reis persegue, desde seu prefácio, em 1905, esse ideal de uma história que dê conta da amplitude e diversidade que é o Brasil. Como prefácio cita um longo trecho de Sílvio Romero e pergunta ao leitor se terá ele conseguido tal objetivo. Vale a pena citar o referido texto, pois muito nos diz do projeto de história deste autor.

O verdadeiro historiador do Brasil deveria ser bastante naturalista para no pórtico de seu livro distender a descrição vasta, exacta, verdadeira da terra nacional, determinando-lhes as zonas, os climas os aspectos; todos os cem modos diversos pelos quais os meios collaboram com os homens; deveria ser bastante ethnologista para comprehender e amar as diversas raças, que levantaram neste paiz as suas tendas e agitaram à luz do sol brasileiro seus músculos de combatentes, travando a lucta da vida, a lucta da civilização; para estendel-as em seus cantos, em suas aspirações; deveria ser bastante philantropo e democrata para rir e chorar com o povo, seguil-o na sua formação gradativa e suas transformações progressivas, assistir a geração do nosso terceiro estado e da nossa burguesia, acompanhal-os na vida municipal, nas agitações da vida política, nos anhelos de liberdade; deveria ser bastante economista para sorprehender o povo no seu trabalho, tomar nas mãos os fios determinadores da formação de nossa riqueza publica e particular,

mostrando a irradiação desse pólipó enorme – a escravidão -, pólipó de nova espécie, fecundo, productivo, sugado pelo parasitismo imenso e informante, o grande crime da raça colonizadora, o grande crime que tem feito, que ainda hoje faz a nossa história ser uma obra de privilégio e iniquidade; deveria ser bastante filósofo – para ter uma nítida idéia da cultura e dos destinos humanos, compreender a formação das pátrias recentes, o advento dessas nações coloniais mestiçadas, herdeiras de antigas glórias e antigas ideias, prestes a transformar-se, urgidas por necessidades novas; deveria ser bastante erudito para conhecer a fundo todos os factores, todas as peripécias do passado nacional; deveria finalmente ser bastante poeta para construir de tudo isso uma obra artística, viva, palpitante de seiva e de entusiasmo. (ROMERO, S. In: REIS, 1915, p. v-vi).

Este foi o caminho que Borges dos Reis tentou perseguir em sua narrativa. Logo de início, quando discute as navegações e o descobrimento, apresenta o debate historiográfico ocorrido no IGHB sobre a intencionalidade ou casualidade do descobrimento. Diferente de João Ribeiro e Rocha Pombo, defende a tese do descobrimento apesar de concordar com os conhecimentos prévios de Cabral e a primazia de Portugal nos mares.

Sua narrativa é envolvida de referências a outros estudos sobre o Brasil. Quando trata da tomada do território e as guerras com os indígenas, recorre várias vezes a Capistrano de Abreu. Assim como Ribeiro, ele pensa a história do Brasil também a partir da ocupação do interior. Não chega a profundidade daquele, mas o sertão também está presente na sua narrativa. O movimento de conquista e ocupação do território é um elemento central na análise.

Após a descrição da empreitada portuguesa pelos mares, Borges dos Reis passa à descrição do nosso território e seus habitantes. Demonstra conhecimentos etnográficos sobre os indígenas, por ele considerados selvagens, apresentando várias citações de estudiosos sobre paleontologia brasileira⁵².

Analisa a colonização a partir da idéia que no Brasil houve feudalismo, simbolizado pelas capitanias hereditárias, as quais, na sua opinião, não tiveram

52 Borges dos Reis produziu um estudo específico sobre os indígenas baianos – “Os indígenas da Bahia” -, publicado pelo autor em 1920. Antes tinha sido lido no dia 3 de maio de 1900 no IGHB, em seção de comemoração ao 4º centenário da descoberta do Brasil.

sucesso. Contrário aos dois autores analisados anteriormente, Borges dos Reis defende a tese do fracasso das capitanias.

Não assim as capitanias brasileiras, inçadas de habitantes bellicosos, enormes em extensão, afastadas da metropole por centenas de léguas.

Estas circunstancias eram bastante a justificar o insucesso do regimen, se outras não se lhes viessem juntar – como a pobreza relativa dos donatarios, a falta de coesão na ordem administrativa e a completa incapacidade de quase todos os seus proprietarios ou capitães (REIS, 1915, p.47).

Para ele a sociedade colonial era organizada em três classes: fidalgos, peões e gentios/escravos. Apresenta a relação entre as classes a partir da idéia de miscigenação, já que a sociedade era composta por três raças: branco, índio e negro (p. 53).

Essas classes, podendo ser assim delimitadas, não se isolavam, não faziam vida á parte como no feudalismo europeu: misturavam-se, almagamavam-se, confundiam-se, pelo choque, pela exploração, pela nota da cupidez e sensualismo, que era a moral dominante de tão encontrados e heterogeneos elementos e proliferarem na pujança da natureza tropical. Em breve trecho, pois, a mestiçagem avolumou-se: - surge o mameluco, producto do cruzamento do portuguez com a raça indigena, sempre activo e irrequieto, mas nem sempre benévolo e humano: - (se na fundação do arraial de S. Paulo vemos o enfrentar até os jesuitas, o encontramos mais tarde como o mais ferrenho perseguidor da raça materna, no typo odioso de caçador de indígenas;) – junta-se-lhe o curiboca, cruzamento de negro com a indigena, e o mulato, resultado identico da negra com o branco (REIS, 1915, p.53).

Ao apontar as características de cada uma dessas raças primárias, ressalta a superioridade do branco e seu papel central na formação do Brasil. O modelo de Von Martius também aqui é copiado, desenvolvido. Porém, lembrando Ribeiro mais uma vez, aponta na análise a presença ou possibilidade de uma raça originária brasileira, nascida de todos os cruzamentos.

Ethnicamente, pois, era essa a sociedade; politica e juridicamente, a feição da colonia na primeira phase de sua historia pode ser synthetizada nas seguintes palavras; o português explorando o sólo pelo trabalho negro e exterminando o indigena, já por não se prestar este ao regimen, já por vir perturbar o n'aquella tarefa; situação

assente em princípios os mais absolutos e intorelantes e sempre intranquilla, ora pelas luctas intestinas que a propria cobiça accendia, ora pela repulsa e aggressão do íncola, ora, finalmente, pelos ataques e assaltos de inimigos externos – francezes, hespanhoes, hollandezes, inglezes, a disputarem a preza rica que a setença papal houvera doado e confirmado ás lusas quinas (REIS, 1915, p.53).

E, prepara, pela absorpção, pela modelação final, a raça forte que ha de firmar a hegemonia da nossa patria na América latina (REIS, 1915, p.54).

A idéia de uma raça forte lembra Euclides da Cunha, na descrição dos Sertões, quando constrói a idéia do brasileiro como forte, fruto do cruzamento das raças e do convívio com as adversidades do território. No entanto, Borges dos Reis, diferente de Ribeiro e Rocha Pombo, vê a mestiçagem com positividade, como uma possibilidade de aproveitamento das melhores características de cada raça, inclusive as inferiores.

Ainda analisando a colonização, apresenta os jesuítas como essenciais nesse processo. Nesta parte, seu texto é muito parecido com o texto de João Ribeiro e o de Rocha Pombo, os jesuítas são, pra ele, os representantes da cultura intelectual da época e da moral necessária.

Outro papel importante coube aos indígenas, principalmente na defesa do território, por seu espírito guerreiro. Porém, justifica sua escravização pela necessidade de utilização da mão-de-obra indígena na agricultura e pelas próprias características dessa raça - fraco, indolente e insubmisso ao trabalho, o índio era antes de tudo um selvagem em comparação ao branco civilizado.

Aqui também está presente a idéia de inferioridade da raça para explicar a escravidão indígena, embora em vários momentos condena os portugueses nesse processo por ter perdurado esta situação até o século XIX. Assim descreve o índio brasileiro:

[...] prestava valiosos serviços ao colonizador, combatendo a tribu adversa, ensinando áquelle os ardis, os caminhos, a estrategia íncola, dominada pelo espirito guerreiro, que lhe constiuia a feição principal do character”. “Quando escrava, mostrava-se fraca e indolente ao trabalho, insubmissa ao eito, sempre disposta a ganhar a selva proxima, guarida da liberdade que se lhe arrancava e onde

podia continuar a vida da natureza, descuidada e ociosa.” (REIS, 1915, p.54).

Ressalta a defesa dos jesuítas em relação aos índios e sua luta contra a escravização, cumprindo um papel essencial ao catequizar o indígena, levando o mesmo a entrar em “contato com o Evangelho, elevando sua condição moral” (p.224).

Graças a eles, ponde a raça aborigene, combatida em sua fereza pela catechese christã e mais por este processo, do que pelas armas, em parte, submettida, escapar a completo exterminado.(p.56).

Apropriando-se da linguagem dos íncolas, apresentando-se-lhes simples, modestos, resignados, humildes, estóicos, dando-lhes o exemplo de todas as virtudes Moraes, puderam os jesuitas ganhar o animo dos selvagens, iniciar e desenvolver a obra da civilização (REIS, 1915, p.56).

Além dos indígenas, Borges dos Reis ressalta a presença negra, mais adiante analisada em detalhes. Para ele o negro foi “um factor poderoso da nossa nacionalidade, pelo numero, pela feição affectiva de seu character, pela sua intensa proliferação.” (p.55).

No adentrar do território segue em parte o esquema de João Ribeiro na determinação dos vetores de formação do Brasil: o norte (Pernambuco), o centro (Bahia/Sergipe) e o sul (Rio de Janeiro). Mas Borges dos Reis fala aqui como baiano antes de ser brasileiro e lamenta a transferência do centro administrativo para o Rio de Janeiro por ter provocado a perda de prestígio da Bahia.

Os erros da metrópole contra a unidade administrativa, creando os governos independentes do Maranhão e do Rio Janeiro, foram enfraquecendo a importancia política da Bahia no regimen colonial, sendo afinal a séde do governo transferida para o Rio de Janeiro, 1763, providencia que as incorporações de Ilheus e de Porto Seguro, em 1579 e 1761, mal haviam compensado (REIS, 1915, p.178).

Era um intelectual baiano falando a partir dos ressentimentos de uma região outrora pujante e central no desenvolvimento da nação, que aquele momento encontrava-se em plena crise econômica como descrito no capítulo anterior. A “rainha destronada” era aqui lembrada e denunciada.

Ainda em relação à ocupação do território, descreve as Bandeiras e Entradas existentes, destacando as figuras que lideraram as expedições, porém não explora tanto este tema.

Sua visão e representação da nação brasileira e seu nacionalismo fica patente, assim como os autores anteriores, principalmente Rocha Pombo, quando descreve e analisa as invasões estrangeiras. Faz uma descrição do patriotismo dos luso-brasileiros, enaltecendo as reações de defesa do território pátrio, com destaque para o papel das três raças na luta contra os holandeses.

Nesse processo, destaca algumas figuras da chamada raças inferiores: o índio Poty (Felipe Camarão) e o negro Henrique Dias

Nesse assalto recebe o baptismo de fogo o valente preto Henrique Dias que, commandando uma companhia de homens de cor, havia se apresentado a Mathias de Albuquerque, trazendo a cooperação dos de sua raça à defesa do solo pátrio, permitindo assim não faltar ao prélio gigante, que então se feria, o concurso efficaz do terceiro factor ethnico da nossa nacionalidade (REIS, 1915, p. 93).

Condena a crueldade dos invasores ressaltando o fato de ter-se utilizado da “selvageria antropofágica” indígena contra os portugueses e os brasileiros, fato que cessou com a vinda de Nassau. A descrição da guerra contra os holandeses é permeada por exaltação do patriotismo dos luso-brasileiros, também aqui ele identifica a consolidação da defesa do território e da união das raças em nome de uma pátria única. Mais um simbolismo de uma tradição inventada.

A retirada de Nassau succede a insurreição pernambucana – 1645-1654, último período de guerra hollandeza e, porcerto, o não menos brilhante, por manterem os luso-brasileiros em grau elevado a nota patriótica e altiva que sempre glorificou essa campanha (p. 107)

Assim termina a 2ª invasão hollandeza, o mais notável episodio da historia colonial do Brazil, graças à tenacidade e ao heroísmo dos pernambucanos e portuguezes, a quem a Hollanda embaraçada pelas pertubações internas não pudera resisti (REIS, 1915, p. 114).

Prosseguindo na sua narrativa, informa muito brevemente sobre o processo de mineração, destacando sua importância para o progresso da colônia. No entanto,

condena a cobiça exagerada que levou a conflitos como a guerra dos emboabas, na sua opinião sem espírito nativista, apenas interesses econômicos.

Outro marco fundamental na construção do sentimento patriótico foi a Inconfidência Mineira. Também neste tema se aproxima de João Ribeiro e Rocha Pombo. Ressalta a influência das idéias de liberdade da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos da America, principalmente no desejo de instalação da República. Descreve os inconfidentes como intelectuais de prestígio, porém que não tinham um plano efetivo, logo o movimento foi “um sonho de poetas, sem plano regular, sem congregação de elementos, sem um chefe capaz de dirigir a revolução...” (p.207).

No tocante a Tiradentes, concorda que foi o mais otimista, embora inábil. Mesmo assim, reforça o seu heroísmo, cuja memória serve de lição de liberdade e ódio ao despotismo:

[...]Tiradentes encarna, a nosso ver, o que há de nobre e de bello nessa sublime aspiração de liberdade; já pelo seu ardor desinteressado, já pela coragem desprendida com que se arrojou á propaganda, já, finalmente, pela nobre e resignada atitude com que subiu ao patíbulo (REIS, 1915, p.208).

Este espírito patriótico foi responsável pela concretização da independência em 1822. Para Borges dos Reis esta foi gestada desde o século XVIII, acelerada com a vinda da família real em 1808. Reforça a importância deste acontecimento, ressaltando a necessidade da gradatividade e “pacifismo” do processo em nome da manutenção da nossa unidade política.

A abertura dos portos brasileiros ao commercio das nações amigas, como a fundação no seu territorio de fabricas e manufacturas, até então prohibidas, determinou de modo notavel a sua expansão economica e financeira; a instalação no Rio de Janeiro das repartições publicas, centralizando no paiz a administração, unificando-a, foi um passo decisivo para sua emancipação politica.

De posse de taes beneficios, acostumado a taes regalias, seria impossivel ao apiz depois retargadas, voltar á condição de colonia e, por isso, o caracter de *provisórios* dado pelo Príncipe Regente aos actos que praticou, mudando-se para o Brazil e installando nelle o governo de seus domínios, foi uma ilusão de que participaram não só

elle como, talvez, quantos collaboraram nessas resoluções [...] (REIS, 1915, p. 17).

Como parte do seu patriotismo baiano, detém-se na descrição dos conflitos e lutas entre portugueses e brasileiros na Bahia. Reforça a idéia do baiano patriota que lutou com toda guerra contra a resistência portuguesa e consolidou definitivamente nossa independência.

Outro momento de intensa demonstração de nacionalismo e patriotismo dos brasileiros foi durante a guerra contra o Paraguai.

Também concorda com a análise de Lopéz enquanto um ditador e provocador da guerra.

“Despercebido achava-se o Brazil para uma campanha tão monumentosa, quão formidável; não tinha esquadra suficiente, não possuía exercito regular e desguarnecidas encontravam-se suas extensas fronteiras.

Mas o patriotismo inflamma todos os peitos, e legiões de *voluntários da pátria* partem impávidas para as inhospidas regiões paraguayas, a vingar a honra nacional ultrajada” (REIS, 1915, p. 148)

Este patriotismo foi responsável, assim, pela vitória dos brasileiros na região platina e pela consolidação da soberania nacional.

Por fim Borges dos Reis chega à República. Assim como Ribeiro, busca nos movimentos coloniais de caráter nativista suas origens. Os ideais republicanos fazem parte, nessa concepção, dos primórdios do Brasil. A República é, aqui também, o destino esperado dos brasileiros. Sua realização foi a soma de vários acontecimentos como a criação do Partido Republicano, a abolição, os problemas militares e os erros politico-administrativos do Imperador.

O manual de Borges dos Reis constrói dessa forma a trajetória do Brasil, marcada pelo patriotismo dos brasileiros, manifestadas em suas diversas regiões e pelas suas raças. Resta saber, mais detidamente como os negros foram retratados e sua participação na formação desta nação.

3.3.1 A escravidão no manual de Borges dos Reis

No texto de Borges dos Reis a escravidão é tratada em dois capítulos: na primeira parte, no capítulo X – “A escravidão dos negros – o tráfico e a agricultura”, com quatro páginas e na segunda parte, no capítulo XIV “O tráfico, leis repressoras. Leis Emancipadoras, a abolição”. Em outro momento, no capítulo XIII (Historia local, o norte – Pernambuco), trata da experiência do quilombo dos Palmares como parte da história da capitania de Pernambuco.

Borges dos Reis apresenta sua história na mesma direção. Explica a escravidão a partir da não adaptabilidade do indígena ao trabalho e, logo, o contrário em relação ao negro:

A insubmissão do aborígene ao trabalho, a sua inadaptação, como máquina, à vida agrícola, a oposição e a concorrência dos jesuítas obstando até a locação dos serviços dos indígenas aldeados – foram pois as causas que determinaram a introdução dos africanos escravos no Brasil (REIS, 1915, p. 135).

A partir dessa justificativa, chama a atenção para a existência da escravidão na Europa antes do descobrimento do Brasil. Demonstra como a descoberta da costa ocidental africana pelos portugueses possibilitou a expansão desse comércio de negros. Assim, afirma que “as expedições marítimas ao estabelecerem feitorias na Costa d’África, naquela época, não tinham outro objetivo – senão o tráfico de negros” (p.136), aproximando-se da explicação de João Ribeiro.

A terra, gorda e farta, pedia apenas braços que a arroteavam, e falhando o elemento indígena, forçoso tornava-se recorrer àquele que tão belos resultados dera nas colônias africanas.

Abundante era o pasto: o gado humano, arrancado violentamente do solo nativo, bestificado pelos rigores da travessia, oprimido pelo azorraque do feitor, não podia reagir, não disporia da selva próxima e, passivamente, seria atrelado ao leito. E assim foi (REIS, 1915, p. 137).

Perdigão Malheiro, quando elabora seu ensaio sobre a escravidão em meados do século XIX, já denunciava essa justificativa sobre a escolha pela escravização dos negros:

Depois da descoberta da América (1492) começaram os negros a ser importados no Novo Mundo como poderosos instrumentos de trabalho; e assim como para o cativoiro dos índios diziam ser estes mais fortes que os europeus, assim para o dos negros alegavam ser melhores que os índios (MALHEIRO, 1964, p.15).

Malheiro (1964, p. 13) também critica a explicação dada pelos europeus, que trataram o tráfico como um resgate. “O ‘resgate foi, pois, o título ou fundamento original para a escravidão dos negros, a quem se entendia prestar assim um imenso favor”. Embora, segundo Malheiro, a cobiça tenha sido o real motivo deste comércio de negros transformados em mercadoria.

Nesse sentido, Borges do Reis, assim como Ribeiro e Rocha Pombo, reproduzem concepções sobre a escravidão há muito tempo divulgadas na sociedade brasileira. Concepções essas que estavam sendo levadas para a sala de aula.

Borges dos Reis prossegue na análise e apresenta alguns dados sobre o tráfico e seu desenvolvimento a partir da exploração mineral no Brasil. Não chega a citar fontes, mas traz números desse comércio.

A descoberta das minas, exigindo para sua exploração braços robustos, incrementa também muito a importação de escravos africanos, atingindo 15.000 a média anual dos que desembarcavam, presumindo-se acercar-se de 5 milhões a soma total de escravos que o Brasil recebeu.

O tráfico fazia-se claramente, legalmente, pelos povos mais adiantados da Europa, inclusive os ingleses, em cujas colônias a sorte do cativo era em extremo precária (REIS, 1915, p. 138).

Ele condena o tráfico e denuncia suas condições após a proibição desse comércio. Identifica, aí, toda a sorte de horrores e desumanidades que merece ser denunciada. Descreve com detalhes os horrores sofridos pelos negros africanos após lei de 1831.

Mas os horrores do tráfico somente acentuaram-se e tomaram a feição infame e revoltante que espante a posteridade, quando de comércio legítimo, passou a ser contrabando.

[...] O risco desse comércio passou a ser maior desde que de livre tornou-se perseguido, e a violência, a ausência de escrúpulos, a

obliteração dos sentimentos de humanidade cresceram na razão direta dessa perseguição.

[...] O aspecto de um navio negreiro passou a ser horrível; e quando, na praia deserta do litoral brasileiro, conseguia o contrabandista despejar a carga, 30% dela ficava no porão apodrecida, e o aspecto da que desembarcava inspirava dó e lástima (REIS, 1915, p. 138).

3.3.2 Resistência escrava

Borges dos Reis não traz um capítulo específico sobre essa temática. Mas, no capítulo XIII (Historia local, o norte – Pernambuco), fala da experiência do quilombo dos Palmares como parte da história da capitania de Pernambuco. Relata a experiência do quilombo como uma perturbação da ordem colonial e justifica o uso da força para a sua destruição:

Um dos fatos culminantes de sua historia colonial foi a existência e a extinção do quilombo dos Palmares, singular Estado no estado, que durante 64 anos perturbou a vida econômica e social dessa parte da capitania, sendo necessário para extingui-lo congrega elementos requeridos para sua verdadeira campanha (REIS, 1915, p.164-165)⁵³.

Por outro lado, ao relatar as características de Palmares, demonstra também conhecimento minucioso do funcionamento daquele quilombo e destaca a figura de Zumbi como corajosa e brava.

Quilombos dos Palmares foi a denominação que recebeu esse grande refugio de infelizes, urbes extensa de cerca de uma légua de circuito, defendida por uma dupla estaca de madeira, a guisa de praça forte, ensombrada por palmeiras, donde se lhes presume a denominação.

A organização social-religiosa do quilombo era um conjunto gentílico e cristão. O poder supremo cometiam vitaliciamente a um companheiro bravo e inteligente, condecorado com o título de príncipe ou Zumbi (REIS, 1915, p. 165-166).

53 Grifo nosso.

Por fim, relata sua destruição, fruto da força dos paulistas, também reforçando o mito bandeirante.

Após varias tentativas, sempre infrutíferas, foram os Palmares destruídos em 1695, governando Pernambuco Caetano de Mello e Castro.

[...] Uma expedição de 5.000 milicianos, fornecidos por toda a capitania, a que se reunira em Porto Calvo uma bandeira paulista de cerca de 1.000 homens, sob o comando em chefe do fazendeiro Capitão-mór Bernardo Vieira de Mello, acerca-se da grande praça, sitiando-a (REIS, 1915, p.166).

Mesmo chamando a atenção para a força da bandeira paulista e do governo pernambucano, não deixa de destacar as atitudes heróicas dos negros liderados por Zumbi. Porém, ainda que reconhecesse esse heroísmo, fazia-se necessário, para Borges dos Reis, a destruição do quilombo.

Os negros, ao aproximar-se a expedição, haviam devastado as roças, recolhendo o seu produto a praça forte, onde se concentraram.

Lutando heroicamente, o Zumbi e seus principais companheiros, no momento extremo, suicidam-se, atirando-se de um despenhadeiro. Os sobreviventes do grande mocambo seguem cativos para o Recife. Distribuídos os quinhões do rei e dos expedicionários, é o resto vendido pelas outras capitanias (REIS, 1915, p.166).

3.3.3 Abolição da escravidão

Borges dos Reis, por conseguinte, apresenta a idéia de libertação dos escravos como consequência da ação de parlamentares e abolicionistas, além de um desdobramento quase natural no desenrolar da história.

Reforça a importância do negro para o país, não apenas como escravo, mas posteriormente à abolição. “Elemento poderoso da prosperidade da colônia foi por certo o negro africano e os seus descendentes; elemento não menos valioso continuou a ser do nacional, quando o país alcança a sua emancipação política” (REIS, 1915, 155).

Mesmo reconhecendo e valorizando o elemento negro na construção da nação, volta a trazer para o centro da História o homem branco que, na sua concepção, por bondade e filantropia, encaminha o processo da abolição.

Mas o espírito filantrópico dos brasileiros não se detém, era preciso extinguir a fonte da escravidão no paiz, e só bella conquista realiza-se com a lei de 28 de setembro de 1871, apresentado ao parlamento brasileiro pelo eminente estadista José Maria da Silva Paranhos, depois visconde do Rio Branco que, ao fazel-o triumphar empenhou as energias másculas do seo privilegiado talento (REIS, 1915, p. 156).

O autor discorre sobre o longo processo de abolição ocorrido no parlamento – aprovação das leis emancipadoras (Ventre Livre, Sexagenários) e fala da participação de outros setores sociais nesse movimento (intelectuais, poetas, etc.). Mostra, ainda, como algumas províncias emanciparam seus escravos antes de 1888, dando o exemplo do Ceará.

E o brilhante quão abnegado movimento de opinião nacional triumphou com a lei de 13 de Maio de 1888, que extingue sem restrições e sem indenização a escravidão no Brasil – lei que desorganiza o trabalho agrícola, occasiona graves perturbações na vida econômica do paiz, mas que arranca de vez a planta maldita, significando, além disso, uma esplendida conquista do espírito liberal da época [...] (REIS, 1915, p. 156).

Por fim, informa brevemente que a lei foi sancionada pela Princesa Isabel, regente à época, sem, com isso, estabelecer qualquer papel de destaque ao fato. Nisso diferencia-se de outros manuais responsáveis pela construção do mito da redentora.

3.4 Diferenças e semelhanças entre as obras

Exposto o conteúdo desses livros sobre a escravidão negra e a história do Brasil, resta-nos pensar como eles consolidaram determinados valores e concepções de trabalho, nação, classe social, no sentido de analisar o papel ideológico desempenhado pela narrativa histórica construída em determinado contexto sociocultural, em que a disciplina escolar história tinha uma função específica dentro

do projeto educacional dominante, particularmente como instrumento central no forjar uma identidade nacional homogênea do Brasil.

Uma questão a destacar é o fato de o programa da escola secundária da disciplina escolar história do Brasil e, por conseqüência, o livro didático, ter como característica central, uma narrativa centrada na formação da nação e do Estado. Os autores construía suas obras de maneira a destacar a constituição e desenvolvimento da nação brasileira (REZNIK, 1992).

Nesse processo, buscavam valores do seu presente que consideram essenciais na ordenação da narrativa na busca do que pretendiam destacar. Sobre esse procedimento Reznik afirma:

Ora, a recuperação histórica de valores que são considerados como essenciais é um procedimento que pretende afirmar uma determinada ordenação do mundo presente. A cristalização e estereotipação dos valores, a partir de um resgate histórico pretensamente neutro e científico, revela o desejo de “deificação” de um projeto de comunidade nacional. Pretende legitimar, portanto, projetos de hegemonia dos grupos dominantes, nacionalistas, que se fazem portadores desses valores essenciais da nação (REZNIK, 1992, p. 174).

Os textos dos livros aqui analisados seguem este caminho e, tirando as diferenças das narrativas, todos reforçam um caminhar da história nacional rumo à República, caracterizada como forma mais civilizada de sociedade, mascada pela unidade das três raças em nome de um projeto de nação e pátria única e una.

Porém é necessário entender as diferenças das narrativas como expressões presentes na sociedade brasileira da época. João Ribeiro e Borges dos Reis, oriundos do nordeste brasileiro, conviveram desde cedo com o problema das diferenças regionais e manifestaram essa questão nos seus manuais. Discutiram a diversidade na formação do Brasil, mesmo tendo como parâmetro a civilização urbana. Estavam preocupados em descrever um Brasil interno que precisava ser considerado na configuração do brasileiro, isto é, era preciso, segundo eles, entender essa diversidade como característica própria do ser brasileiro, daí falarem em uma raça específica.

Rocha Pombo, vivenciou outra experiência centrada entre o Paraná e o Rio de Janeiro, não estabeleceu nenhuma consideração sobre as diferenças regionais brasileiras. Sua narrativa centrou-se no Brasil litorâneo, tomado como modelo geral.

Mesmo considerando, como afirmamos anteriormente, os três autores enquanto representantes das classes dominantes em suas variadas gradações representaram diferentemente a trajetória histórica brasileira em seus manuais. Vale a pena retomar aqui algumas dessas diferenças para se visualizar os projetos defendidos por cada um.

A primeira temática marcada pela diferença na análise foi a colonização. João Ribeiro, mais crítico em relação ao projeto português, descreve este processo marcado pela presença de degredados, pelo despotismo português e pela falta de moral rígida. Borges dos Reis explora a idéia da demora na ocupação das terras e defende o insucesso das capitâneas hereditárias. Também não valoriza os feitos portugueses. Já Rocha Pombo valoriza e enaltece a moral e caráter dos colonos. Identifica ali as raízes do nosso “espírito” independente. A obra portuguesa é reforçada e descrita pelo sucesso.

Outro ponto de discordância é quando tratam dos bandeirantes. A perspectiva de João Ribeiro e Borges dos Reis mais uma vez é realçar a violência contra os índios, embora destaquem a ação dos paulistas no processo de interiorização. Rocha Pombo, por sua vez, carrega de pomba a ação bandeirante. Ele descreve os bandeirantes como senhores soberanos, responsáveis pelo desbravamento e ocupação do interior. Sua narrativa reforça, ou mesmo cria, o mito do bandeirante paulista.

Para além das diferenças, estes autores se assemelham na maior parte da narrativa. O projeto de Brasil construído nesses manuais reforça um caminhar em direção à modernidade capitalista, marcada pela valorização de uma moral católica.

Nesse sentido, todos os três autores supervalorizam o papel dos jesuítas na conformação do projeto colonial. Para eles os jesuítas representaram o alicerce moral e religioso necessário à organização de uma sociedade numa terra selvagem. Representaram, ainda, o elemento intelectual responsável pela educação dos

colonos e domínio dos indígenas, portanto a submissão destes através da catequese é plenamente justificada.

Em relação ao negro e sua escravidão aproximam no pensar a história a partir das diferenças raciais. João Ribeiro apresenta-se o mais pessimista dos três ao identificar na escravidão um obstáculo para atingirmos a civilização. Mesmo assim ele, tanto quanto Borges dos Reis, recorrem a outro elemento racial como saída para pensar a originalidade brasileira – o mestiço/mameluco. Embora Borges dos Reis, diferente de João Ribeiro, percebe no mestiço uma possibilidade positiva para o Brasil. A mestiçagem para ele carrega o melhor das raças. João Ribeiro, diferentemente, defende que a miscigenação degenera.

No entanto, os dois, mesmo admitindo, com certa ênfase, o papel do negro no desenvolvimento do país, admitem que este não tinha a capacidade de interferir no destino da civilização. Esta é uma tarefa para raças superiores – o branco europeu.

Por outro lado, Rocha Pombo é o mais otimista em relação ao destino do Brasil. Apesar de condenar a escravidão pelas marcas malélicas deixadas na personalidade do brasileiro, considera que através da cultura e do espírito patriótico, presente nas três raças, será possível estabelecer a união nacional e o progresso do país.

A nacionalidade brasileira construída pelos três autores é assim marcada pela presença e relação entre raças diferenciadas e hierarquicamente desenvolvidas, mas que caminha para a construção conjunta da civilização moderna.

A explicação da escravidão via a inferioridade da raça foi uma estratégia utilizada pelos três autores, em conformidade com uma visão generalizada na sociedade da época, que serviu para justificar e reforçar o domínio imperialista no chamado “novo mundo”. Além do que, as classe dominantes locais, às quais pertenciam os três autores, souberam utilizar deste discurso para conformação do domínio e manutenção dos privilégios políticos e econômicos.

CONCLUSÕES

Esta tese analisou como a escravidão negra foi retratada nos livros didáticos de *História do Brasil* de autoria de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais utilizados no Ginásio da Bahia entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX.

Investigamos como o livro didático de história do Brasil funcionou, nesse período, como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, chamada nação brasileira. Analisamos esta formação social em seu momento de articulação com o capitalismo mundial na sua fase imperialista. Além disso, pesquisamos como a escravidão, dentro de um projeto das classes dominantes, funcionou como justificativa para a adoção de um modelo de economia e de sociedade facilitador da formação nacional.

De um lado, consideramos a narrativa didática da história do Brasil elaborada pelos três autores; de outro lado, focamos nos seus contextos de produção e nas relações socioeconômicas da sociedade para entender os significados do discurso didático para a sociedade daquela época.

Portanto, várias questões e análises podem ser desdobradas dessa investigação. Uma linha possível, só para exemplificar, seria a investigação mais detida da inserção desses livros didáticos nos programas do Ginásio da Bahia, o tempo de sua utilização e o trabalho efetivo de seus autores na condição de professores de história, para assim poder inferir de forma mais contundente sobre o papel do livro e seu conteúdo como forjador de uma identidade nacional. Além disso, seria interessante entender melhor as especificidades de Antônio Alexandre Borges dos Reis, na perspectiva de um intelectual centrado na Bahia e suas especificidades em relação à questão racial.

No entanto, estabelecemos fortes evidências que permitem vislumbrar a dimensão do livro didático de história do Brasil considerado na sua condição de um veículo fundamental na divulgação e consolidação de um projeto de classe hegemônico, que se caracteriza pela defesa de uma sociedade urbana, liberal,

capitalista, branca e cristã. A escola secundária, como instituição oficial e formadora, naquele momento, das classes dominantes, foi o espaço privilegiado para que este projeto fosse divulgado e socializado na sociedade.

O livro didático de história do Brasil nos diz muito do seu contexto de produção e das concepções dos seus autores e da sociedade. Analisá-lo sob o ponto de vista da história da educação enriquece, na nossa opinião, o debate em torno dos significados e papéis assumidos pela escola ao longo do tempo.

Como evidenciamos no percurso feito no primeiro capítulo, os estudos sobre o livro didático tem se concentrado nos processos de apropriações e circulação dos livros, secundarizando seu conteúdo. Após essa investigação, reforçamos a necessidade de se voltar mais detidamente aos conteúdos, sem esquecer os contextos e autores, para entender mais de perto as construções ideológicas que fundamentaram as visões hegemônicas predominantes no Brasil.

Além disso, pela análise do conteúdo do livro didático demonstramos que é possível relacionar a denúncia dos aspectos ideológicos com a perspectiva institucional escolar, chamando a atenção para a utilização desse material didático ao longo do tempo. Também ficou evidente o quanto as questões específicas, como a escravidão, por exemplo, dizem muito sobre os embates e disputas em torno das memórias que devem ser consolidadas ou silenciadas, necessitando, assim, analisar o livro numa perspectiva mais ampla, que leve em conta obra, contexto, autor.

Logo, a problemática desta pesquisa foi desenvolvida dentro deste quadro mais geral. Ou seja, pensar as relações entre o livro didático de história do Brasil, projeto de classe e instituição escolar.

Os três manuais didáticos aqui analisados foram produzidos num mesmo contexto histórico, embora tragam concepções e metodologias diferentes. Rocha Pombo seguiu uma história cronológica conforme os marcos político-administrativos e o modelo divulgado pelo IHGB. Enquanto João Ribeiro e, em certa medida, Borges dos Reis investem na explicação da história por via dos focos de expansão do território, trazendo para discussão o interior e seus habitantes e declarando uma influência explícita do modelo historicista alemão segundo Von Martius, como, também, imaginamos nós, de historiadores brasileiros preocupados naquele

momento com as questões do sertão, Capistrano de Abreu e Euclides da Cunha particularmente.

Todos os três autores tiveram a experiência de lecionar história do Brasil numa instituição escolar e construíram os livros para tal fim. Viveram intensamente as transformações sociopolíticas, econômicas e culturais da transição do século XIX para o século XX, participando ativamente da vida intelectual brasileira. Eram ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e atuavam na vida intelectual do Rio de Janeiro (então capital da República) e da capital da Bahia.

Apesar das suas especificidades, esses autores e obras foram marcados pelos princípios do IHGB, fundado em 1839 com o objetivo de “colligir, methodizar e guardar documentos, fatos e nomes, para finalmente compor uma história nacional para este vasto país carente de delimitações não só territoriais” (SCHWARCZ, 1993, p.99).

O IHGB foi hegemônico, nas suas primeiras décadas, pelas elites agrárias regionais, cujo interesse era construir e preservar a memória de sua classe associada à da nação. Schwarcz (1993) discute como esse Instituto foi responsável pela construção da história da nação, marcada por um saber de cunho oficial e de “exaltação e glória da pátria”, utilizando símbolos, monumentos, medalhas e hinos.

A produção do conhecimento histórico pelo IHGB também foi marcada pelo debate em torno da questão racial na formação do Brasil⁵⁴. O negro era visto à luz de uma visão determinista e fatalista quanto à sua impossibilidade de integração na sociedade. No final do século XIX, numa sociedade pós-abolição, o negro foi analisado sob a perspectiva eugênica⁵⁵.

Como mostramos no Capítulo III, tanto João Ribeiro, quanto Rocha Pombo e Borges dos Reis construíram seus manuais didáticos com a intenção de estabelecer

54 É exemplar desse debate o concurso promovido pelo Instituto sobre como deveria ser escrita a história do Brasil, e do qual foi vencedor Von Martius, com a monografia sobre a influência e o papel das três raças nessa história, o que terá exercido grande influência na produção didática de João Ribeiro, como citado anteriormente.

55 São exemplares as análises de: Nina Rodrigues, 1933, 1935; Euclides da Cunha, 1902; e Silvio Romero, 1888. Destaca-se, como visão diferenciada em relação a essa temática, Manoel Bonfim, que apresenta a história da América Latina a partir da denúncia da exploração efetuada pelos países desenvolvidos desde a colonização.

e divulgar determinada visão do Brasil e projetar um futuro para o país. Deram uma explicação para a formação do brasileiro, cuja caracterização sócio-racial foi fundamental no pensar sobre a sua identidade como povo. Para tanto, as análises sobre o negro na condição de escravo e sobre a abolição foram essenciais ao entendimento do lugar ocupado por esse grupo étnico na identidade nacional.

No geral, os três autores sustentam-se numa visão de história como manifestação da trajetória da formação da nação brasileira, consolidada com a Proclamação da República, cujo percurso firmou uma determinada identidade nacional. Lembramos as influências sofridas pelos historiadores do século XIX de autores como Guizot, que produziu uma obra grandiosa sobre o nascimento das nações. Fontana (2004) analisa essa influência, destacando, principalmente, o fato de Guizot trazer para o centro da narrativa a trajetória das nações a partir da burguesia em ascensão, colocando em evidência a “sociedade civil” e não mais reis e dinastias, constituindo-se, assim, na concepção de Fontana, um dos fundadores da história das nações.

Em João Ribeiro e Borges dos Reis, essa concepção transparece de forma mais contundente. As classes dominantes, não necessariamente dinásticas, assumem a posição de fundadores da nação, representadas pelos jesuítas e colonizadores.

Como parte dessa concepção de história, o escravo negro aparece como elemento formador, e não fundante, da nação brasileira, e ocupa um lugar “menor” nesse processo pela inferioridade da raça e das civilizações africanas em relação à civilização européia. Apesar de destacarem, muitas vezes, em tom de denúncia, a crueldade da escravidão, justificam sua existência por séculos, em nome de um projeto maior – a construção da nação brasileira livre e soberana.

Os três assumem uma posição crítica no tocante às condições do tráfico e dos negros, embora construam justificativas para a existência da escravidão e do tráfico de acordo com a concepção de diferenças e hierarquia entre as raças. Cada qual, a seu modo, busca explicar a escravidão como uma peculiaridade do próprio negro. Em seus manuais, a discussão específica sobre a escravidão aparece quando tratam da colonização e, depois, da abolição, posição até hoje seguida pela maioria dos

livros didáticos. No entanto, a análise sobre o papel dos escravos e sua inserção na formação do Brasil é marcante nas explicações dos três autores da trajetória nacional. O negro escravo é um elemento que merece explicação tanto do ponto de vista do seu papel produtivo, quanto do ponto de vista das influências raciais.

Ao discutirem a escravidão, expressam suas visões de nação e raça, centrais na explicação da história do Brasil construída por eles. A trajetória da sociedade brasileira no processo de constituição de nação é explicada pela presença de três raças que tiveram papéis hierarquicamente diferentes na formação do Brasil.

Essa era uma visão dominante no ensino de história do Brasil naquele momento. Nadai reconstrói a trajetória desse ensino identificando tanto a influência do IHGB como das produções francesas, que construíram uma disciplina escolar marcada pela história da civilização e da nação, formada pela colaboração das três raças. Esses elementos eram, por sua vez, fortemente influenciados pelas explicações da antropologia. O currículo de história das escolas secundárias, no início do período republicano, tinha a preocupação de expressar as idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum dos seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (Nadai, 1993).

No entanto, os autores didáticos aqui analisados não ficam presos a hierarquias raciais estáticas. Quando analisam o processo de resistência à escravidão demonstram certa simpatia pelos negros e por sua coragem, condenam a escravidão, ainda que permaneçam imbuídos da visão de inferioridade da raça negra e da sua função nesta pátria. De uma maneira geral, os três autores demonstram simpatia pela causa abolicionista e percebem sua necessidade. Rocha Pombo é bem mais ávido em sua defesa, mesmo considerando a gradação necessária no processo abolicionista.

São autores imbuídos das idéias liberais, defensores de uma ordem capitalista industrial que despontava para o “novo mundo”, porém casavam muito bem seus ideais com a legitimidade da escravidão. Bosi, ao comentar o livro de Losurdo sobre Liberalismo e escravidão, nos dá uma idéia desse casamento:

A relação entre doutrina liberal e escravidão, que, teoricamente, pareceria uma disjuntiva radical, revela-se na "verità effettuale della

cosa" (não por acaso, expressão de Maquiavel) uma conjunção reiterável nos mais diversos contextos. Começando por John Locke: solicitado pelos proprietários da Carolina a colaborar na redação das Constituições daquela colônia, o filósofo subscreveu um artigo (de n.110) pelo qual "todo homem livre da Carolina deve ter absoluto poder e autoridade sobre seus escravos negros, seja qual for sua opinião e religião". (BOSI, 2007)

Bosi ainda destaca no texto de Losurdo o quanto o liberalismo e sua defesa da abolição da escravidão foram muito mais uma farsa.

É no mínimo estranho que ainda se diga, de boa ou de má-fé, que o liberalismo foi ou é sinônimo de democracia econômica e social. Ou então que só no Brasil a burguesia imperial e seus porta-vozes no Parlamento encenaram uma comédia ideológica ao protelarem a abolição do cativeiro. Se farsa houve, ela foi representada em diversos contextos e em todo o Ocidente desde que se criou o termo liberalismo. O ensaio de Losurdo contribui para desfazer qualquer equívoco eurocêntrico ao demonstrar que o poder liberal, onde quer que estivesse instalado, não se propôs jamais compartilhar com "os de baixo" as suas sólidas vantagens. Não se tratava de comédia, mas do drama composto, em nível mundial, pela estrutura contraditória do capitalismo em expansão (BOSI, 2007).

Vale a pena ler mais os comentários de Bosi sobre o livro de Losurdo, pois eles nos esclarecem a respeito das estreitas relações entre liberalismo, escravidão e pós-escravidão.

Losurdo tenta, a certa altura, percorrer outro caminho para enfrentar a relação que se estabeleceu no Ocidente entre ideologia liberal-capitalista e trabalho compulsório. Lembrando que o número de escravos trazidos da África aumentou de modo extraordinário na primeira metade do século XIX, precisamente quando o liberalismo se convertia em ideal hegemônico além e aquém do Atlântico, o autor vai rastrear uma das razões então alegadas para justificar o cativeiro dos negros: a inferioridade racial. Os liberais, para manter a cara limpa em face da violência que os seus interesses os levavam a perpetrar, lançam mão do preconceito que a ciência do século já estava transformando em dogma. A discriminação permaneceria ainda mais viva depois da abolição [...]. O que se conhece da discriminação racial ao longo dos séculos XIX e XX (linchamentos, *apartheid*...) só viria confirmar a reprodução dos limites internos da burguesia liberal que, chegando ao poder, sabe quem e como excluir. (BOSI, 2007)

Esta concepção liberal pode ser percebida na visão da história do Brasil construída pelos autores didáticos aqui em foco. Em seus manuais defenderam uma nação que se sustentava num determinado modelo de trabalho e de relações sociais de classe. Representantes do seu tempo e de sua classe, esses autores fundamentaram suas análises numa concepção de sociedade que nos ajuda a identificar como esses materiais didáticos foram essenciais na conformação de uma ideologia que implicava a manutenção de uma determinada ordem social.

Além disso, eles falavam como autores institucionais, seus manuais foram legitimados por instituições escolares oficiais, referendadas socialmente. O Ginásio da Bahia, seguindo o modelo do Colégio Pedro II, constituía naquela época um espaço de reprodução e divulgação de um projeto de sociedade hegemônico. A Bahia republicana, como foi visto no segundo capítulo, viveu o processo do pós-abolição inserida numa crise econômica de perda de hegemonia para o sudeste, porém, mantendo hierarquias sociais sustentadas em prestígio político, fortemente marcado pela cor/raça. A sociedade baiana, particularmente a cidade da Bahia, enfrentou a contradição da presença maciça da população negra recém-saída da escravidão e os percalços na organização de um modelo de sociedade urbana, branca e européia.

Essa questão estava presente na instituição escolar, principalmente no Ginásio da Bahia, que representou um importante centro de formação da elite baiana, que aglutinava intelectuais ligados às classes dominantes responsáveis pela formação de opinião e participantes ativos em outros espaços de circulação de idéias como os jornais e o IGHB.

O problema racial se tornou central, no Brasil, em termos de implantação do liberalismo e do trabalho assalariado. O racismo científico foi adotado, de forma quase unânime, a partir de 1880, dando argumentos para a adoção de estruturas sociais e políticas autoritárias que perduraram com a República.

Dessa forma, com a análise dos três livros didáticos escolhidos foi possível entender em parte a questão específica da escravidão como também as relações e configurações da sociedade baiana, brasileira e mundial dos finais do dezenove e primeiras décadas do século vinte.

REFERÊNCIAS

Documentos

Escola Normal de Caetité. **Programas de Ensino** – curso fundamental 1º e 2º anno. Caetité, Bahia: Typ. D’Parma Gumes & Filhos, s/d.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Edição Especial do Centenário. Anno VIII – 34ª da República. Salvador, 2 de julho de 1923.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 9 de abril de 1916.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 15 de novembro de 1917.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 8 de julho de 1919.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 27 de maio de 1919.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 30 de março de 1920.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 15 de abril de 1921.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 25 de maio de 1922.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 8 de abril de 1924.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, 22 de julho de 1924.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia 1924-1928 – Relatório**. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1928.

APEB. Seção Republicana. Fundo Secretaria de Educação. Grupo: Departamento de Educação. Série: Relatório do Colégio da Bahia - 1941. Caixa 3976, Maço 105.

APEB. Seção Republicana. Fundo Secretaria de Educação. Grupo: Departamento de Educação. Série: Relatório do Colégio da Bahia - 1951. Caixa 3976, Maço 105.

APEB. Seção Republicana. Fundo Secretaria de Educação. Grupo: Departamento de Educação. Série: Relatório do Colégio da Bahia - 1952. Caixa 3976, Maço 105.

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. Bahia, Typographia do Correio da Bahia, 1890.

REGULAMENTO DO GYMNASIO DA BAHIA. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1935.

DEVOTO, Manoel Carlos. **Discurso** pronunciado perante a Congregação do Gymnasio da Bahia na ocasião de sua posse no cargo de Diretor do mesmo

Gymnasio. Bahia, Typographia do Correio de notícia, 1898.

BRASIL, DECRETO-LEI Nº 1.006 DE 30/12/1938

BRASIL – MEC/COLTED (1969)

BRASIL – LEI 5692/71

Bibliografia

ABREU, J. / MEC-INEP. (1995). **I - A educação secundária no Brasil** (ensaio de identificação de suas características principais) **e II – Consideração sobre o Seminário Internacional de Educação Secundária**. Rio de Janeiro: INEP.

ABREU, Capistrano de (1988). **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**, Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp.

ABUD, Kátia. (s/d). “O livro didático e a popularização do saber”. In: SILVA, M. **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, p.81-87.

AGUIAR, M. Pinto de (1958). **Notas sobre o “enigma baiano”**. Salvador, Bahia: Edições da CPE (Comissão de Planejamento Econômico) n. 3; Livraria Progresso Editora, 1958.

ALBUQUERQUE, F. F. L. de (1976). “Que sabemos sobre livro didático”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 138, Nº138, pp. 218-223.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **Algazarra nas ruas: comemorações da Independência na Bahia**. Campinas, Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

ALMEIDA NETO, A. S. (1996). **O Ensino de História no período militar: prática e cultura escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação), São Paulo, USP.

ALTHUSSER, Louis. (2003). **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 9ª edição. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graa.

ALVES, Gilberto Luis (2005). **A produção da escola pública contemporânea**. 3ª ed. rev. Campinas, SP; Autores Associados.

_____ (2005b). **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP; Autores Associados.

AMADO, Gildásio (1984) **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio Ed.; Brasília: Ed. UNB.

AMARAL, S. P. do (2001). **Uma nação por fazer – escravos, mulheres e educação nos romances de Joaquim Manuel de Macedo**. Dissertação (Mestrado em História) Campinas, SP, IFCH/UNICAMP.

ANTONACCI, M. A. M. (1998). “Leituras textuais e visuais no âmbito escolar: que

histórias nos revelam materiais didáticos dos anos 1920-1950?”, in: FERNANDES, R. e ADÃO, A. (org.): *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. II, pp. 185-192.

ANTONIL, A. J. (1967). **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional.

ANTUNHA, H. C. G. (1980) **A instrução na Primeira República – II Parte A união e o ensino secundário na Primeira República**. São Paulo: FEUSP (Tese para Professor Titular da Faculdade de Educação – USP).

ARAÚJO, D. O. de (1993). **Republicanism e classe média em Salvador, 1870-1989**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Salvador: FFCH, UFBA.

ARAÚJO, U. C. de (2000). A baía de Todos os Santos: um sistema geo-histórico resistente. **Bahia Análise e Dados**, v.1. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.

ARROYO, M. (1991). “A escola possível é possível?”. ARROYO, M. (org). **Da escola carente à escola possível**. SP: Loyola.

AZEVEDO, F. (1996). **A cultura brasileira**. 6ª. Ed. Brasília/ Rio de Janeiro: UnB/UFRJ.

AZEVEDO, T. de (1984). **As ciências sociais na Bahia**, prefacio de Gilberto Freyre 2a ed. Salvador : Fundação Cultural do Estado da Bahia.

_____ (1969). **Povoamento da cidade do Salvador**. Salvador, Editora Itapuã.

_____ (1996). **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio**. Salvador, EGBA/EDUFBA.

BASBAUM, L. (1991). **História sincera da república: de 1930 a 1960**. 6. ed., São Paulo: Alfa-Omega.

BASTOS, M. H. C., FARIA FILHO, L. M. de. (orgs.). (1999). **A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, RS: Ediupf.

BATISTA, A. A. G. (1999). “Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”, in: ABREU, M.: **Leitura, história e história da leitura**, Campinas y São Paulo, Associação de leitura do Brasil y Fapesp.

BAZILLI, C. (1999). **Discriminação contra personagens negros na literatura infante-juvenil brasileira contemporânea**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BAZZANELLA, W. (1957). Valores e estereótipos em livros de leitura. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4. mar.

BEGA, M. T. S. (2003). No centro e na periferia: a obra histórica de Rocha Pombo. IN: LOPES, M. A. (org). **Grandes Nomes da história Intelectual**. São Paulo: contexto.

BITTENCOURT, C. (2007). Identidade e ensino de história no Brasil. IN:

CARRETERO, M.; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, M. F. (orgs) **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed.

_____ (2004) Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, vol.30, no.3, p.475-491.

_____ (org) (1997). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto.

_____ (1997b) “Livros didáticos entre textos e imagens”, in: BITTENCOURT, C.M.F. (org.): **O saber histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, pp. 69-90.

_____ (1993). **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) São Paulo: USP/FFLCH.

_____ (1993b) “Os confrontos da disciplina escolar: da história sagrada à história profana”. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*, n. 25/26, v. 13, São Paulo, setembro1992/agosto 1993, p.214.

_____ (1990). **Pátria, Civilização e Trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola.

BLOCH, Marc (1997). **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América.

BONAZZI, M. e ECO, H. (1980). **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus.

BONFIM, M. (1940). **O Brasil**. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto alegre: Companhia Editora Nacional (série Brasileira, vol. 47).

_____ (1993). **América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks.

BOSI, A. (s/d). **História Consisa da Literatura Brasileira**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cultrix Ltda.

_____. (2007). Liberalismo *versus* Democracia. **Estudos Avançados**. Vol. 21, nº 59, jan/abr 2007.

_____ (1992). **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras.

CAIMI, F. E. (1999). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf.

CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (1997) **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus.

CARNEIRO, E. (1987). **Cartas de Edison Carneiro a Artur Ramos**: de 4 de janeiro de 1936 a 6 de dezembro e 1938. Organização de Waldir Freiras Oliveira e Vivaldo da Costa Lima. Salvador: Editora Corrupio.

CARRETERO, M.; ROSA, A. e GONZÁLEZ, M. F. (orgs) (2007). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed.

CARVALHO, J. M. de (1990). **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras.

CASTANHO, S. E. M. (2006). Questões Teórico-Methodológicas de História Cultural e

- Educação. IN: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. e MAGALHÃES, L. D. (orgs). **História, Cultura e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados.
- CASTRO, A. (1995). "A história no curso secundário". REVISTA DE PEDAGOGIA, São Paulo, 1 (1), p. 57-78.
- CEDES. (1987). **O cotidiano do livro didático**, São Paulo, Cortez (*Cadernos CEDES*, Nº18).
- CERRI, L. F. (1997). "As concepções de história e os cursos de Licenciatura". REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL, UEPG, vol. 2, n. 2.
- CHAGAS, P. de S. P.. (2001) **Em Busca da Mama África**: Identidade Africana, cultura negra e política branca na Bahia, Tese. (Doutorado em Ciências Sociais), Campinas, SP, IFCH/UNICAMP
- CHEVEL, A. (1992). "Quando surgiu o secundário?" Tradução Circe Bittencourt. REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, São Paulo: USP, vol 18, n. 1, p. 99-112.
- _____ (1990).. "A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". TEORIA e EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n. 2, p.107-118.
- CITRON, S. (1990). **Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte.
- COMENIUS (1997). **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho benedetti. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA, W. P. (2005). "A independência na historiografia brasileira". In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência: História e Historiografia**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, p.53-118.
- COSTA, E. V. da (1999). **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo, Brasiliense.
- COSTA, I. S. (1997). **A Bahia já deu régua e compasso**: o saber médico-legal e a questão da racial na Bahia, 1890-1940. Salvador, 1997. Dissertação (Mestrado em História) — FFCH, UFBA.
- CUNHA, E. (1975). **Os Sertões**. São Paulo: Cultrix.
- CURY, C. R. J. (2001). **Cidadania Republicana Educação**: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP & A.
- _____ (1986). **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez – Autores Associados.
- DAVIES, N. "O livro didático de História: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?", comunicação apresentada em: *II Congresso ibero-americano de História da Educação latino-americana*, Campinas (Brasil), UNICAMP, 1994.
- _____ (1988) "O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil", em: *Seminário 'Perspectivas do ensino de história'*. Anais, São Paulo, FEUSP, 1988, pp. 561-571.

- DICK, S. M. **A origem da política pública do ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1836-1862**. Salvador: Faced/UFBA, 1992 (Dissertação de Mestrado).
- DOBB, M. (1988). **A Evolução do capitalismo**. Tradução de Manuel do Rego Braga. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural.
- ECO, H. (1980). **Mentiras que parecem verdade**. Tradução Gioconda Faldini. São Paulo: Summus.
- FARIA, A. L. (2002). **Ideologia no livro didático**. 14ª edição. São Paulo: Cortez.
- FAUSTO, B. **História Geral da civilização brasileira**: Tomo III: O Brasil Republicano(1889-1930) Estrutura de Poder e economia.RJ: Bertrand Brasil, 1989.
- FÁVERO, O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan (1978). **A integração do negro na sociedade de classe (vol. I ‘O legado da raça branca’, vol. II ‘No limiar de uma nova era’)**. São Paulo: Ática.
- _____ (1987). **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Guanabara.
- FERREIRA FILHO, A. H. (1999) Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). **Revista Afro-Ásia**, n. 21-22, Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais, FFCH-UFBA.
- _____ (1994). **Salvador das Mulheres: condição feminina e cotidiano popular na belle époque imperfeita**. Salvador, 1994. Dissertação (Mestrado em História) — FFCH, UFBA.
- FERRO, M. (1983). **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Tradução de Wladimir Araújo, São Paulo: IBRASA.
- FLORENZANO, M. B. B.: “O professor de história e o livro didático”, en: *Plural*, Ano 3, Nº (1980), pp. 17-20.
- FONSECA, S. (1993). **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, São Paulo. Papyrus.
- FONSECA, T. N. L. e VEIGA, C. G. (orgs). (2003). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- FONSECA, T. N. de L. e SIMAN, L. M. de Castro (orgs) (2001). **Inaugurando a História e Construindo a Nação – discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica.
- FONSECA, T. N. de L. (2004). **História & Ensino de História**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2001). **Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes**. Tese (Doutorado em História) São Paulo,

FFLCH/USP.

FONTANA, J. (1998). **História depois do fim da História**. Bauru: EDUSC.

_____ (2004). **A História dos Homens**. Bauru: EDUSC.

FRANCO, M. L. B. (1982). **O livro didático de História do Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global.

_____ (1980). "A política do livro didático a nível da legislação", en: *Plural*, Ano 3, Nº, pp. 25-41.

FREITAS, M. C. (org.) (1998). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto.

FREITAG, B., MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FURTADO, J. P.: "Historiografia e livro didático", en: IOKOI, Z.M.G. y BITTENCOURT, C. M. F. (org.): **Educação na América Latina**, Rio de Janeiro/São Paulo, Expressão e Cultura/Edusp, 1996, pp. 237-244

GADOTTI, M. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GASPARELLO, A. M. (2004). **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu.

_____ (1999). "História e livro didático: a produção de um saber escolar", en FARIA FILHO, L. M. de (org.) **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes, Ediciones Belo Horizonte, pp. 169 - 179.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (1991). **História da educação**. São Paulo: Cortez.

GLEZER, R. (1984). "Novos livros & velhas idéias", en: *¿Hai governo?* **Revista Brasileira de História**, Vol. 4, Nº 7, pp. 149-154.

GONZÁLEZ, J. C. e SANDANO, W. (2005). Supostos para a pesquisa de Instituição Escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p. 63 -77, set.

GUIMARÃES, A. S. (2003). **Formação e crise da hegemonia burguesa na Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Salvador, UFBA – revista pelo autor em 2003.

HALLEWELL, L. (2005). **O livro no Brasil: sua história**. 2. ed. rev. e .ampl. São Paulo: Edusp.

HAMILTON, D. (2001). "Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna". **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo, n. 1, jan/jun, p. 44-73.

_____ (1992). "Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica", **TEORIA E EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, 6.

HEBRARD, J. (2001). "Por uma bibliografia material das escritas ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)". **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo, n. 1, jan/jun, p. 115-141.

- _____ (1990). "A escolarização dos saberes elementares na época moderna". *TEORIA E EDUCAÇÃO*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-109.
- HILSDORF, M. L. S. (2003). **História da educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- HOBSBAWN, E. (1998). **Sobre História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBSBAWN, E. (1990). **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (2002). **A invenção das tradições**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- HOBSBAWN, E. (1992). **A Era dos Impérios: 1875-1914**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HÖFLING, E. de M. (1986) "A cidadania em livros didáticos de Estudos Sociais". *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, São Paulo, Cortez, n. 20, pp. 90-93.
- HOLANDA, G. (1957). **Um quarto de séculos de programas e compêndios de história para o ensino secundário 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP.
- _____ (1957) A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, v.2, n.4.
- IANNI, O. (1990). A Idéia de Brasil Moderno. In: Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória da Unicamp. Ed. Papirus, p. 18-38.
- IANNI, O. (1978) **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec.
- JACOMELI, M. R. M (1998). **A instrução Pública Primária em Mato Grosso na Primeira República 1891-1927**. Dissertação. Mestrado em Educação. Campinas, Unicamp.
- JACOMELI, M. R. M. (2007). **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. SP, Campinas: Editora Alínea.
- JULIA, Dominique. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. São Paulo, n. 1, jan/jun.
- KONDER, L. (2002). A questão da ideologia. São Paulo, Companhia das Letras.
- LAJOLO, M. (1982) **Usos e abusos da literatura na escola : Bilac e a literatura escolar na Republica Velha**. Porto Alegre, Globo.
- _____ (1996). "Livro didático: um (quase) manual de usuário", en: *Em Aberto*, Ano 16, N69, pp. 3-9.
- LE GOFF, J. e NORA, P. (orgs). (1979). **História novos objetos, novos problemas, novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LEÃO, A. C. (1936) **Tendências e diretrizes da escola secundária (aspectos de sociologia educacional)**. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Comércio / Rodrigues &

C.

LEITE, D. M. (2002). **O Caráter Nacional Brasileiro**. 6ª ed. São Paulo: Editora da UNESP.

LEITE, D. M. (1950). Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*, São Paulo, n.3, p.207-31, 1950.

LEITE, M. M. da S. B. (2004). **Entre a tinta e o papel: memórias de leituras e escritas femininas na Bahia (1870-1920)**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em História) — PUC-SP.

LEITE, R. C. N. (2005). **A Rainha Destronada: Discursos das Elites sobre as Grandezas e os Infortúnios da Bahia nas Primeiras Décadas Republicanas**. São Paulo: PUC/SP, Doutorado em História Social.

LIMA, Debora K. **O Banquete Espiritual da Instrução: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003, (Dissertação de Mestrado em História Social).

LIMA, Elcio Gomes (2004). **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), Unicamp, Campinas, SP.

LIMA, M. M. L. (2006). **Ingresso das Mulheres ao Magistério na Bahia: o resgate de uma história**. Salvador, Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em Educação).

LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J.L. (orgs). (2007). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.

LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. e MAGALHÃES, L. D. (orgs). (2006). **História, Cultura e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados.

LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D. E NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). (2005). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.

LOMBARDI, J. C. (1993). **Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Tese. Doutorado em História e Filosofia da Educação. Campinas, Unicamp.

LOPES, E. M. e GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LÖWY, M. (1989). **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez.

MACHADO NETO, A. L. (1972). A Bahia intelectual. **Universitas – Revista de Cultura da UFBA**, Salvador, n. 12/13, p. 261-305.

MAFRA, J. F. (2001). **Representação da história da ditadura militar no campo editorial didático 1975-1981**. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: FEUSP.

- MAGALHÃES, L. D; ALVES, A. E. S. e CASIMIRO, A. P. B. S. e (orgs). (2006). **Lugares e Sujeitos da Pesquisa em História, Educação e Cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores.
- MALHEIRO, P. **A escravidão africana no Brasil**. São Paulo: Ed. Obelisco, 1964. Cadernos de História. Direção de Brasil Bandecchi.
- MARX, K (1985). **O Capital: crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural.
- MARX, K (1982). **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural.
- MARX, K. (1997). **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1987) **A Ideologia Alemã** (Feuerbarch). 6ª ed. São Paulo.
- MATTOSO, K. de Q. (1992). **Bahia século XIX**. Uma Província no Império, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MATTOS, S. R. de. (2007). **Para formar os brasileiros**. O compêndio de História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil. Tese(Doutorado em História Social). São Paulo: FFLCH/ USP.
- MATTOS, S. R. de. (2000) **O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access.
- MELLO, C. F. de C. B. de. (1997) **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX**. São Paulo: USP/FFLCH (Tese de Doutorado).
- MONARCHA, Carlos (1999). **História da Educação Brasileira – formação do campo**. Ijuí/RS: UNIJUÍ.
- MOTA, C. G. da (1994). **Ideologia da Cultura Brasileira – 1933-1974**. 9 ed. São Paulo: Ática.
- MOTTA, M. e MENDONÇA, S. (orgas.) (1998). **Nação e Poder: as dimensões da história**. Niterói, RJ: Eduff, 1998.
- MUNAKATA, K. (2004). “Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção”, Educ. Pesqui. v.30 n.3 p. 513-529, São Paulo set./dez.
- _____. (1997). **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, PUC/SP, (Tese de Doutorado em Educação).
- NABUCO, J. (1999). **A Escravidão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- NABUCO, J. (2000). **O Abolicionismo**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes.
- NADAI, E. “O ensino de história e a pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. (1993). “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas”. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, n. 25/26, v. 13, São Paulo,

setembro1992/agosto 1993, p.143-161.

_____ (1997). “O ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana 1889-1896”. ESTUDOS e DOCUMENTOS, São Paulo: FEUSP, 1997.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Reimpressão. São Paulo; EPU, 1976.

NAGLE, J. (1977). A Educação na Primeira República. IN: FAUSTO, Boris (direção). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III – O Brasil Republicano. 2º volume Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro/São Paulo, Difel, p. 259-291.

NASCIMENTO, M. I. M. et al (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NEGRÃO, E. (1988). Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infanto-juvenis: Diagnóstico sobre a situação do negro em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

NETTO, S. P., ROSAMILHA, N. e DIB, C. Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro:Primor/INL, 1974.

NOSELLA, M. L. C. D. (1980). **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes.

NUNES, A. A. **Política Educacional no início da Primeira República na Bahia: duas versões do projeto liberal**. Salvador: Faced/UFBA, 2003 (Tese de doutorado).

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático**. 3ª edição (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, F. de (2003). **O Elo Perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo, Editora Perseu Abramo.

_____ (1977). IN: FAUSTO, Boris (direção). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III – O Brasil Republicano. 1º volume Estrutura de Poder e Economia (1889-1930). São Paulo, Difel, p. 391-414.

OLIVEIRA, J. B. A, GUIMARÃES, S. D. I. e BOMÉNY, H.M. B. (1984) **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. Da Unicamp.

OLIVEIRA, M. A. de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. 2000. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M. A. de. **Os intelectuais e a produção da série Resumo Didactico pela Companhia Melhoramentos de São Paulo: (1918-1936)**. São Paulo, 2006 Tese (Doutorado).

OLIVEIRA, M. M. D. e STAMATTO, M. I. S. (orgs) (2007). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal, EDUFRN.

ORIA, R. “O Negro na Historiografia Didática: imagens, identidades e representações”. REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, v. 4, n. 2,

Brasília: UNB, 1996, p. 154- CEDES: *O cotidiano do livro didático*, São Paulo, Cortez (*Cadernos CEDES*, Nº18), 1987.

ORTIZ, R. (2003). **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense.

PAIM, R. P. (1981). **O livro didático e a democratização da escola**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

PAIVA, V. P. (1987). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola.

PEREIRA, A. G. O (1995) **Livro Didático na Educação Brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIERSON, D. (1945) **Branços e pretos na Bahia: estudos de contacto racial**. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

PILETTI, N (1987). "Evolução do currículo do curso secundário no Brasil". *REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO*, São Paulo: USP, 13 (2), jul/dez, p. 27-72.

PINA, M. C. D. (2006). A escravidão no livro didático de História: problematizando momentos da Educação Republicana (1890 – 1980). In: MAGALHÃES, L. D; ALVES, A. E. S. e CASIMIRO, A. P. B. S. e (orgs). **Lugares e Sujeitos da Pesquisa em História, Educação e Cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores.

PINSKI, J. (1995). **Estado e livro didático**. Campinas, SP: Unicamp.

PINTO, R. P. (1987) Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 62, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

PINTO, R. P. (1981). **O livro didático e a democratização da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP.

PRETTO, N. (1995). **A ciência nos livros didáticos**. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp; Salvador: Ed. UFBA.

REIS FILHO, Casimiro dos (1995). **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

REIS, A. A. B. dos. (1920). **Os indígenas da Bahia**. Bahia: Typografia Reis & Cia.

REIS, J. C. (2003). Manoel Bonfim e a Identidade Nacional Brasileira. IN: LOPES, M. A. (org). **Grandes Nomes da história Intelectual**. São Paulo: contexto.

REIS, M. L. A. dos (2000). **A cor da notícia: discursos sobre o negro na imprensa baiana (1888-1937)**. Salvador, Dissertação (Mestrado em História) — FFCH, UFBA.

REZNIK, L. (1992). **Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945**. Niterói, RJ: IFCS/UFF (Dissertação de Mestrado em História).

- RIBEIRO, M. L. S. (2003). **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.
- RIBEIRO, Renilson Rosa (2004). **Colônia (s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil**. Campinas, SP, IFCH/UNICAMP (Dissertação de Mestrado).
- _____ (2001). **Entre Textos & Leituras: As representações do professor e da história ensinada no discurso histórico das últimas décadas do século XX**. Campinas, SP, IFCH/UNICAMP, 2001 (Monografia de Bacharelado em História).
- ROCHA, L. M. F. e BARROS, M. L. R. (2006). A Educação Primária Baiana: Grupos Escolares na Penumbra. In: VIDAL, D. G. (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- RODRIGUES, N. (1935). **O animismo fetichista dos negros bahianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1976). **Os Africanos no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INEP.
- ROSEMBERG, F. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, São Paulo jan/jun.
- SAMPAIO, C. N. (1985). **O poder legislativo na Bahia: Primeira República (1889-1930)**. Salvador, Assembléia Legislativa/UFBA, 1985.
- SAMPAIO, C. N. (1978). **Os partidos políticos da Bahia na Primeira República**. Salvador, Núcleo de Publicação do Centro Editorial e Didático da UFBA.
- SANFELICE, J. L. (2002). História das Instituições Escolares: apontamentos preliminares. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.8, out*.
- SANFELICE, J. L. (2006). História, instituições escolares e gestores educacionais. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.20–27, ago*.
- SANTANA JUNIOR, G. (2000). **Anos Noventa - Um Novo Ciclo De Desenvolvimento No Brasil: Ilusão Ou Realidade?**. Campina Grande, Dissertação (Mestrado em Economia) UFPB – Campus II.
- SANTOS, F. G. dos. (2001). **Os discursos afro-brasileiros face às ideologias raciais na Bahia (1889-1937)**. Salvador, 2001. Dissertação (Mestrado em História) — FFCH, UFBA.
- SANTOS, M. A. da S. (2001). **A República do Povo: sobrevivência e tensões em Salvador (1890-1930)**. Salvador: Edufba.
- _____ (1990) **O movimento republicano na Bahia**. Salvador, Centro de Estudos Baianos -UFBA.
- SAYERS, R. S. (1958). **O Negro na Literatura Brasileira**. Tradução e notas de Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: edições O Cruzeiro.
- SAVIANI, D. (2007). **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP:

Autores Associados.

SAVIANI, D. *et al.* (2004). **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2002). "Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação". In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. e SAFELICE, J. L. (orgs). (2002). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.

_____ (1988). **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora.

SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (org). (1998). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

SCHWARCZ, L. (1993). **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras.

SCHWARTZMAN, S. (1984). **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP.

SERPA, F (1987) A questão do livro didático. **Em Aberto**, Brasília. v. 6, n. 35, jul-set.

SEVCENKO, N. (1995). **Literatura como missão: tendências sociais e criação cultural na primeira República**. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense.

SILVA, A. C. (2004). **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA.

SILVA, A.C. (2001). **As transformações da representação do negro no livro didático e seus determinantes**. Salvador: Faced/UFBA (Tese de doutorado).

SILVA, A.C. (2001b). **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA.

SILVA, A. C. (1995). **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Eufba.

SILVA, A. C. (1988) **O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau – nível I**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador, UFBA.

SILVA, A. J. M. (2006). **Instituto Geográfico e Histórico da Bahia: origem e estratégias de Consolidação Institucional 1894 – 1930**. Salvador: Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em História)

SILVA, G. B. (1969). **A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)**. São Paulo: Companhia editora Nacional.

SILVA, M. (org). (1993). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero.

SILVA, P. S. (2000). **Âncoras de Tradição: luta política, intelectuais e reconstrução do discurso histórico na Bahia (1930 – 1949)**. Salvador: EDUFBA.

SINGER, P. (1977). O Brasil no contexto do capitalismo internacional (1889-1930).

IN: FAUSTO, Boris (direção). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III – O Brasil Republicano. 1º volume Estrutura de Poder e Economia (1889-1930). São Paulo, Difel, p. 345-390.

SLENES, R.

SOUZA, R. F. de. (1998). **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: EDUNESP.

TAVARES, L. H. (2001). **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: EDUFBA.

THOMPSON, E. P. (1981). **A Miseria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

THOMPSON, E. P. (1987). **A formação da classe operária inglesa**. Tradução Renato Busatto Neto, Claudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

THOMPSON, J. B. (1998). **Ideologia e cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes.

UNICAMP / Serviço de Informação sobre Livro Didático. **O que sabemos sobre livro didático – Catálogo analítico**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

VECHIA, A. e LORENZ, K. M. (orgs.) (1998). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951**. Curitiba: Ed. do Autor.

VENTURA, R. (1991). **Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil**. São Paulo: companhia das Letras.

VERGARA, F. (1995) **Introdução aos fundamentos filosóficos do liberalismo**. São Paulo: Nobel.

VESENTINI, C. A. “Escola e livro didático de história” In: SILVA, M. **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, p.69-80.

VIANA FILHO, L. **O Negro na Bahia: um ensaio clássico sobre escravidão**. Prefácio de Gilberto Freyre. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIDAL, D. G. (org.) (2006). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

VIDAL, D. G. e FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880 – 1970). São Paulo: *Revista Brasileira de História*. V. 23, no. 45, jul. 2003

VIDAL e SOUZA, C. (1997). **A Pátria Geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**, Goiânia: UFG.

VILLALOBOS, J. E. R. **Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora / Ed. USP, 1968.

WAGLEY, Charles; AZEVEDO, Thales de; PINTO, Luiz A. Costa (1950). **Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia** [Folheto] [Salvador]: Secretaria de Educação e Saúde.

WEREBE, M. J. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil (30 anos depois)**. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER, M. E. **Poder Político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ZAMBONI, E. **Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros didáticos e paradidáticos de História**. Campinas, SP, FE/UNICAMP, 1991 (Tese de Doutorado em Educação).

Livros Didáticos

ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. (1985). **História da Sociedade Brasileira**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

BORGES HERMIDA, A. J. (s/d). **História do Brasil**, 5ª série (São Paulo, Companhia Editora Nacional).

HOLANDA, S. B. de *et al.* (1975). **História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência)**, 5ª série, Estudos Sociais, São Paulo, Companhia Editora Nacional.

MACEDO, J. M. de. **Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II** (Rio de Janeiro, B.L. Garnier, 1º v. 1860, 2º v. 1863).

PILETTI, N. & PILETTI, C. (1993). **História & Vida** (vol. 1). 13ª edição. São Paulo, Ática.

REIS, Antonio Alexandre Borges dos (1915). **História do Brasil** (cursos dos Gymnásios e Lyceus). Bahia: Typografia Reis & Cia.

RIBEIRO, João (1935). **História do Brasil – curso médio**, 17ª ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.

RIBEIRO, João (1936). **Rudimentos da História do Brasil**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves.

ROCHA POMBO, J. F. da (1925). **Compêndio de História da América**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Benjamin de Águila.

ROCHA POMBO, J. F. da. (1958) **História do Brasil**, 8ª ed. revista e atualizada por Helio Vianna. São Paulo, Companhia Melhoramentos de São Paulo.

ROCHA POMBO, J. F. da. (1965) **Pequena História do Brasil: Nossa Pátria**. 84ª edição. São Paulo: Melhoramentos.

SERRANO, José (1941). **Epítome de História do Brasil**, 3ª ed. Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cia Editores.

SILVA, Joaquim (1951). **História do Brasil para a primeira série ginasial**, 8ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

APÊNDICES

APÊNDICE A EDIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

História do Brasil – João Ribeiro

Edição	Ano	Editora	Observação
1ª	1900	Liv. Cruz Coutinho de Jacintho Ribeiro dos Santos	
2ª		Francisco Alves	Prefácio de Araripe Júnior “João Ribeiro filosofo e historiador”
3ª		Francisco Alves	
4ª		Francisco Alves	
5ª	1914	Francisco Alves	Apêndice com um texto de Oliveira Lima sobre os limites do Brasil, apresentado na Conferência Internacional de Geografia, em 1908.
6ª		Francisco Alves	
7ª	1917	Francisco Alves	
8ª		Francisco Alves	
9ª	1920	Francisco Alves	
10ª	1923	Francisco Alves	Revista e melhorada
11ª		Francisco Alves	Comentário do editor sobre a aceitação do livro e informe de que esta edição foi corrigida (ortograficamente) e aumentada conforme os programas oficiais de ensino.
12ª	1929	Francisco Alves	Revista e melhorada
13ª	1935	Francisco Alves	Revista e melhorada Acréscimo de mais um capítulo que dá conta dos primeiros anos da República até 1928, além de desmembramento do II Capítulo em dois.
14ª	1953	Liv. São José	Revista e completada por Joaquim Ribeiro
15ª	1954	Liv. São José	
16ª	1957	Liv. São José	
17ª	1960	Francisco Alves	
18ª			
19ª	1966	Francisco Alves	

História do Brasil – Rocha Pombo

Edição	Ano	Editora	Observação
1ª	1919	Cia. melhoramentos	
2ª	1924	Cia. Melhoramentos	
3ª		Cia. Melhoramentos	
4ª		Cia. Melhoramentos	
5ª	1948	Cia. Melhoramentos	Revista e atualizada
6ª	1952	Cia. Melhoramentos	
7ª		Cia. Melhoramentos	
8ª	1958	Cia. Melhoramentos	Revista e atualizada por Hélio Viana
9ª	1960	Cia. Melhoramentos	Revista e atualizada
10ª		Cia. Melhoramentos	
11ª	1963	Cia. Melhoramentos	
12ª		Cia. Melhoramentos	
13ª		Cia. Melhoramentos	
14ª		Cia. Melhoramentos	
15ª	1968	Cia. Melhoramentos	

História do Brasil – Borges dos Reis

Edição	Ano	Editora	Observação
1ª	1906	Reis& Cia	Apenas a primeira parte
2ª	1915	Reis & Cia	Acrescida da segunda parte
3ª	1929	Reis & Cia	

APÊNDICE B
QUADRO TEMÁTICO DAS OBRAS

Autor/Temas	João Ribeiro	Rocha Pombo	Borges dos Reis
Descobrimto do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão européia, principalmente dos portugueses, por interesses: escravidão (África), comércio, ouro e religiosos. • Registro de outros navegadores no Brasil anteriores a Cabral (Pizon). • Contestação da tese do acaso; afirmação de que o desvio a oeste pela frota de Cabral foi proposital, seguindo os conselhos de Vasco da Gama, para tomar posse de terras e inibir o avanço espanhol no Atlântico (p. 37-38). • Representação do contato dos portugueses com os índios corresponde à visão de Pedro Américo – espanto indígena e exaltação do espírito religioso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição detalhada e longa das navegações. • Reforço e valorização da grandiosidade portuguesa na expansão marítima. Destaque do seu pioneirismo, conhecimento e coragem para vencer os mitos e lendas em torno do “mar tenebroso”, além do espírito cristão empenhado em levar a fé para o além-mar. • Valorização da ação dos “grandes homens”, realizadores do “Descobrimto” do Brasil. • Contestação da tese do “acaso”, pela existência do conhecimento anterior, de Vasco da Gama. • Afirmação de que a missão de Cabral era, além das Índias, o reconhecimento de terras. • Indicação que a terra era habitada por selvagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primazia de Portugal nos mares. • Defesa do descobrimto (apesar dos conhecimentos prévios). • Debate no IHGB sobre a intencionalidade ou casualidade do descobrimto.
Colonização	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono de Portugal em relação às novas terras, só decidindo explorá-las anos mais tarde para evitar a cobiça 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse de Portugal nos primeiros trinta anos. Só a partir de 1530 resolve ocupar 	<ul style="list-style-type: none"> • Citações de Capistrano de Abreu. • Descrição minuciosa da

	<p>estrangeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opção pelas capitâneas hereditárias como herança feudal e sesmeira de Portugal. • Contestação da idéia de fracasso com a afirmação de ter sido esta opção a solução para a colonização e povoamento, mesmo registrando que, nos primeiros momentos, poucos queriam vir ao Brasil. A maioria que ocupou era formada por degredados, o que dificultava as iniciativas pessoais dos colonos. • Relação entre o projeto colonial e o Renascimento europeu. • Valorização do trabalho de Tomé de Souza. • Colonização como obra política e cristã. Valorização extrema do papel e trabalho dos jesuítas, com destaque para Anchieta. • Registro, a partir do século XVIII, da expansão para o norte e o interior, seguindo o território contínuo e os rios (São Francisco), com destaque para o papel dos colonos e bandeirantes. • Classificação da administração portuguesa como reacionária, despótica e medíocre; condenação à corrupção e à falta de formação moral rígida. 	<p>para evitar os especuladores estrangeiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaque para Martin Afonso, que soube com sucesso iniciar a obra de colonização. • Opção pelas capitâneas hereditárias foi por uma questão prática para ocupação de todo o território (principalmente o litoral) e por ser menos oneroso para a coroa. • Necessidade de, anteriormente, à colonização, vencer as dificuldades, principalmente porque a terra já estava ocupada. • Contestação da tese do fracasso das capitâneas e reforço ao papel dos donatários no seu pioneirismo e coragem em enfrentar as adversidades. • Caracterização dos donatários e colonos como heróis, no seu papel pioneiro no desbravar a terra, e a Tomé de Souza, pelo empreendimento moral necessário à colonização. • Organização da colônia, em que a base era o engenho de açúcar, no qual o senhor tinha poderes absolutos. • Descrição das características do caráter e moral do colono: espírito de independência, devotamento à terra, sentimento religioso, concepção do direito e da língua. (p. 198). 	<p>tomada do território e das guerras com os indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforço da idéia de insucesso das capitâneas. • Defesa da idéia de que no Brasil houve feudalismo. • Organização da sociedade colonial em três classes: fidalgos, peões e gentios/escravos.
--	---	---	---

		Reforço da idéia de que já existia na sociedade colonial uma organização moral e religiosa.	
Bandeirantes	<ul style="list-style-type: none"> • Entradas e Bandeiras como expedições violentas, verdadeiras “caçadas humanas”, com destaque para crueldade em relação aos índios. • Valorização dos bandeirantes paulistas, precursores da interiorização do Brasil, lhes atribuindo várias virtudes: resignação, coragem, superioridade pela adaptação ao clima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição pomposa das expedições e do espírito das bandeiras. “[...] expedições de caráter quase militar, e compostas de portugueses, mamelucos e índios” (p. 214). “O chefe da bandeira era um senhor soberano, e quase absoluto. [...] Todos se sujeitavam à disciplina e ao regime que o costume havia instituído. [...] O dia da partida de uma bandeira recordava a cerimônia com que outrora dos portos lá da Península zarpava para o oceano misterioso uma expedição marítima” (215). • Descrição das várias bandeiras com seus respectivos líderes e o roteiro de expansão de cada uma – interiorização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição rápida das bandeiras e entradas, com destaque para as figuras que lideraram as expedições.
Três Raças	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção da humanidade segundo a divisão e classificação entre as raças – inferiores e superiores. • Condenação da mistura entre as raças. • Descrição das três raças, de onde sai a nacionalidade brasileira: • Branços portugueses – compostos pela ralé da sociedade portuguesa, cheia de vícios e má índole. Destaque para os senhores de engenho, elemento 	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa da unidade nacional como fruto da unidade moral das três raças em torno do sentimento da pátria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da relação entre as classes segundo a idéia de miscigenação, já que a sociedade era composta por três raças: branco, índio e negro. • Caracterização das raças na tarefa de formação do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> • Branco: “a raça forte que

	<p>aristocrático e conservador da colônia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negros – elemento “criador do país”, responsável quase único pela colonização, porém martirizado e servil. • Índio – “pouco contribui e contribui ainda pouco ao desenvolvimento econômico e moral do país” (p. 110). Altivo, mas indolente. • Destaque para o Tipo Sertanejo – fruto da agricultura e criação, como superior em moral e costumes 		<p>há de firmar a hegemonia da nossa pátria na América latina”. (p.54).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Índio: “prestava valiosos serviços ao colonizador, combatendo a tribu adversa, ensinando àquelle os ardis, os caminhos, a estratégia íncola, dominada pelo espirito guerreiro, que lhe constiuia a feição principal do character”. “Quando escrava, mostrava-se fraca e indolente ao trabalho, insubmissa ao eito.” (p.54). • Negros: “um factor poderoso da nossa nacionalidade, pelo numero, pela feição affectiva de seu character, pela sua intensa proliferação.” (p.55).
Invasão Holandesa	<ul style="list-style-type: none"> • O monopólio comercial como principal causa desta invasão. A luta pelo livre comércio levou os holandeses, assim como ingleses e franceses, a invadir e apropriar de Pernambuco e Bahia. • Proibição dos espanhóis de qualquer atividade de estrangeiros em terras brasileiras como causa secundária (p. 165-167) • Superioridade da civilização holandesa. • Não-exaltação do espírito patriótico de defesa do território, embora haja 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão negativa dos invasores – apenas queriam a fortuna dos que aqui construíram a riqueza. • Defesa de Portugal. Sentimento patriótico quando trata das invasões estrangeiras. Valorização das ações individuais dos defensores do território. • Valorização das características de Nassau, apesar da condenação da invasão e 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do patriotismo dos luso-brasileiros, enaltecendo as reações de defesa do território pátrio. • Enaltecimento do papel das três raças na luta contra os holandeses e na defesa da pátria. • Destaque para algumas figuras das chamadas raças inferiores: o índio Poty (Felipe Camarão) e o negro Henrique

	<p>destaque para o papel dos brasileiros que se empenharam mais que portugueses, já que esses estavam atrelados aos holandeses pelo comércio no Atlântico. “Em geral os historiadores falam do <i>sentimento nacional</i> a propósito desta guerra. A verdade é que índios e brasileiros tanto estavam divididamente do lado dos portugueses como dos holandeses” (p. 185).</p>	<p>discordância da historiografia que valoriza os seus feitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discordância de que houve liberdade religiosa e comercial. • Destaque para a figura de Henrique Dias no combate aos invasores, descrito como herói, e a participação dos negros. • Vitória dos colonos portugueses, que representou a consolidação da integridade latina. Valorização desta vitória como essencial à consolidação do sentimento patriótico e da pátria unificada, mesmo provocando no colono um sentimento de independência em relação à metrópole. 	<p>Dias. “Nesse assalto recebe o baptismo de fogo o valente preto Henrique Dias que, commandando uma companhia de homens de cor, havia se apresentado a Mathias de Albuquerque, trazendo a cooperação dos de sua raça à defesa do solo pátrio, permitindo assim não faltar ao prélio gigante, que então se feria, o concurso eficaz do terceiro factor ethnico da nossa nacionalidade” (p. 93)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condenação da crueldade dos invasores. . <p>“A retirada de Nassau succede a insurreição pernambucana – 1645-1654, último período de guerra hollandeza e, por certo, o não menos brilhante, por manterem os luso-brasileiros em grau elevado a nota patriótica e ativa [...]” (p. 107)</p> <p>“Assim termina a 2ª invasão hollandeza, o mais notável episodio da historia colonial do Brazil, graças à tenacidade e ao heroísmo dos pernambucanos e portuguezes, a quem a Hollanda embaraçada pelas perturbações internas não pudera resistir” (p. 114).</p>
--	---	--	--

<p>Jesuítas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do papel educativo e moralizador - um dos elementos formadores do Brasil. • Condenação a Pombal pela expulsão dos jesuítas, o que provocou a ruína indígena que ficou sem proteção dos padres. • Jesuítas como parte importante na construção da unidade da nação brasileira (língua, religião, ação moral). • Descrição romântica dos aldeamentos, com condenação às atitudes dos paulistas na destruição das missões jesuíticas. • Exaltação da ação do padre Antonio Vieira no norte, responsável pela humanização da escravidão indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel educativo e moralizador, um dos pilares da colonização do Brasil. • Catequese como ato de coragem e desbravamento num ambiente hostil e selvagem. • Justificativa para a catequese pela necessidade da submissão da raça inferior e moralização religiosa da colônia. Visão benevolente e romântica dos jesuítas. • Descrição detalhada das ações dos jesuítas em todo o território. • Jesuítas como trabalhadores auxiliados pelos índios, sem apontar a possibilidade de escravidão indígena por parte dos padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apologia à ação dos jesuítas na tarefa da colonização, muito parecida com a de João Ribeiro. • Justificativa da utilização da mão-de-obra indígena pelos jesuítas pela necessidade de braços para a agricultura. • Jesuítas como representantes da cultura intelectual da época.
<p>Negro / Escravidão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anterioridade da escravidão na Europa e na África. • Justificativa pela visão hierárquica entre as raças. • Visão do indígena como indolente e indomável, por isso a preferência pelo negro ativo e submisso (p. 243) • Escravidão legal útil e responsável pelo desenvolvimento das lavouras de açúcar. • Condenação das condições do tráfico, classificando-o como crime. • Melhoria nas condições de vida do negro africano, no Brasil (idéia da benevolência) – escravidão “branda” e humanizada pelo espírito cristão e filantrópico dos brasileiros (p. 249-251) <ul style="list-style-type: none"> • Condenação da 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação da escravidão histórica da escravidão mercantil, mesmo admitindo que a última se origine da primeira. • Justificativa da existência da escravidão pela inferioridade da raça africana – natural as raças superiores escravizarem as inferiores. • Escravo como uma necessidade para os latifúndios americanos, com ressalva de que o Brasil não foi o núcleo para onde vieram mais negros, e sim Haiti e Cuba. • Descrição detalhada da diversidade da escravidão 	<ul style="list-style-type: none"> • Não-adaptabilidade do indígena ao trabalho como causa da escravidão do negro. • Existência da escravidão na Europa antes do descobrimento do Brasil • Condenação e denúncia do tráfico após 1831, quando se inicia toda a sorte de horrores e desumanidades.

	mestiçagem	<p>brasileira, com informações sobre preços, origem etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miscigenação como responsável por marcas malélicas no brasileiro – vícios, desprestígio do trabalho, males psicológicos. • Destaque para importância do negro na formação da nacionalidade: trabalho na lavoura e defesa do território. 	
Resistência Escrava	<ul style="list-style-type: none"> • Ousadia e luta dos negros como resposta às atrocidades dos senhores. • Revolta de Negros na Bahia 1835 (Malês) – movimento de uma raça inferior, “sem objetivo, sem ideal, sem ordem • O espírito de liberdade do negro como resultado da sociedade brasileira. • Narração sobre os Quilombos, incluindo Palmares, com destaque para a crueldade dos capitães do mato e dos bandeirantes. • Caracterização dos quilombos como núcleos de negros fugitivos que viviam de pilhagem e roubos (p. 329). • Não detalhamento da história de Palmares, que tem sido tratada de forma inverossímil, logo merece um estudo mais detalhado (p. 329). • As revoltas como necessidade de se abolir a escravidão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protesto contra a escravidão como prova da grandeza moral do negro que, mesmo sem nenhum apoio, lutou contra as atrocidades da escravidão. • Relação dos tipos de resistência: suicídio, tristeza, cólera, quilombos, marcadas sempre por tragédias. • Resistência mais violenta no início, mas, com o passar do tempo, o negro “concilia-se com o destino para vencê-lo”, momento em que o branco abraçou a causa do negro como sua. • Narrativa da história como marcada naturalmente por contrastes que tendem a diminuir os erros e as injustiças. • Abolição como a superação das atrocidades da escravidão. • Descrição detalhada da experiência de Palmares: 	<ul style="list-style-type: none"> • Quilombo como perturbação da ordem colonial, o que justifica sua destruição. • Representação de Zumbi como corajoso e bravo.

		<p>perigo, mas coragem, determinação e organização dos africanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaque para a figura do bandeirante na destruição de Palmares. 	
Índios	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do índio como “gente de mais ínfima civilização [...] mas deixaram excelente impressão pela doçura de índole e pela curiosidade e inocência de suas maneiras primitivas” (p. 49), • Raça inferior – idéia de indolência, não gosta de trabalhar. • Constatação da diversidade de tribos, construção de um quadro etnográfico das principais nações indígenas com identificação dos traços mais ou menos selvagens e primitivos. • Papel na formação do homem brasileiro (mestiço mameluco – figura símbolo); diversidades de povo, língua, religião, etc. • Reforço da crueldade dos caçadores de índios (colonos) e do papel de defesa dos jesuítas, o que causou vários conflitos entre colonos e jesuítas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaque para as populações indígenas como “gente em pleno estado de selvageria”. • Classificação dos índios em tapuias e tupis, com destaque para a superioridade dos últimos, principalmente por demonstrar um “espírito nacional”. • Descrição detalhada dos costumes com um tom romântico. • Ênfase no papel dos índios na colonização. • Justificativa para a violência dos administradores em relação ao índio pela necessidade de domá-lo antes da catequese. • Descrição dos costumes e da família do indígena. Traços de nacionalismo e patriotismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do índio na defesa do território (espírito guerreiro). • Justificativa para a necessidade da escravização por ser o índio fraco, indolente e insubmisso ao trabalho. Selvagem em comparação ao branco civilizado. • Idéia de inferioridade da raça para explicar a escravidão indígena, porém condenação aos portugueses nesse processo. • Justificativa para a escravização do indígena pela necessidade de braços para a agricultura. • Destaque para a defesa dos jesuítas em relação aos índios e sua luta contra a escravização; além da vantagem em ser catequizado entrando em “contato com o Evangelho, elevando sua condição moral” (p.224). • Duração da escravidão indígena até o século XIX.

<p>História Local – formação do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos cinco grupos responsáveis pelo povoamento do Brasil desde a época colonial e necessidade de sua compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • O Extremo Norte (Estado do Maranhão – do Amazonas ao Piauí); • O Norte (Pernambuco – incluindo Ceará, RN, Paraíba e Alagoas); • O Centro (Bahia – Sergipe, Ilhéus e Porto Seguro); • O Interior (São Paulo – incluía Paraná, Goiás, Minas e Mato Grosso); • O Rio de Janeiro (inclui todo litoral do sul, Santa Catarina e Rio Grande). • Defesa da necessidade da história local para se entender os pormenores do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorização do espaço nacional pelo foco de colonização do litoral, sem informações/análises em relação a outros espaços. O interior apresenta-se apenas via bandeiras e bandeirantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Semelhança ao esquema de João Ribeiro na determinação dos vetores de formação do Brasil: o norte (Pernambuco), o centro (Bahia/Sergipe) e o sul (Rio de Janeiro). • Lamentação pela transferência do centro administrativo para o RJ pela perda de prestígio da Bahia.
<p>Mineração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condenação dessa atividade por provocar a luxúria e violência. • Descrição da vida nas minas desprovidas de moral. • Povoação rápida e desorganizada. • Cobiça pelo ouro que semeava a discórdia entre os homens, provocando várias revoltas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discordância dos historiadores que não vêem valor no processo de mineração. Para ele, as minas possibilitaram o povoamento do sertão e o aumento de riqueza da colônia. “Naquele momento, pois, a descoberta das minas foi a solução mais lógica e natural que o destino poderia oferecer aos problemas de que dependia a fase decisiva a que tínhamos de chegar. O regime colonial fizera-se já sentir, e ia calando fundo no 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe breve sobre a mineração como importante elemento de progresso para a colônia. (p. 125). • Condenação da cobiça exagerada que levou a conflitos como a guerra dos emboabas (sem espírito nativista).

		<p>espírito da terra. Eliminá-lo era a grande aspiração que nascia. Mas onde há pobreza pouco valem ideais políticos. [...]. Só a riqueza, criando a força e o orgulho, poderia, pois, preparar as populações da colônia para a obra que em seguida vão realizar” (260)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressalva de que a corrida desenfreada para as minas fez faltar braços para a lavoura e os engenhos. 	
Inconfidência Mineira	<ul style="list-style-type: none"> • Origem nas idéias iluministas européias que sustentaram a Revolução francesa e na influência da Independência dos EUA. • Não-valorização deste fato. • Caracterização da Inconfidência como obra dos mamelucos – contrários à lealdade a Portugal, por princípio, destrutivas, por faltar-lhes o cristianismo arraigado pela história. As raças mestiças, presentes no movimento, condenaram-no ao fracasso, por serem incapazes de se autogovernarem. • Destaque para a origem dos conspiradores – letrados que conheciam as idéias iluministas européias –, que contaram com o apoio dos mestiços. • Destaca a incoseqüência dos inconfidentes, despreparados para levar adiante o plano de Revolução. • Não transforma Tiradentes em herói, embora destaque seu espírito cristão, de fé e moral que o levou a encarar com serenidade o enforcamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação da revolta pelos descontentamentos dos colonos com a opressiva tutela da metrópole e um nascente sentimento de nação. “Pelos fins do século XVIII, havia em todo o país um espírito de povo que aspira a ser nação. A grandeza do território tornava difícil o concerto, entre populações tão distanciadas, no sentido de emancipação; mas êsse desejo era latente em toda parte” (290) • Influência das idéias européias trazidas pelos jovens brasileiros que foram estudar em Coimbra e na França. • Inexistência de um líder para o movimento. Idéias iniciais oriundas dos poetas. • Aspirações do movimento: república, abolição da escravidão em certas 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência das idéias de liberdade da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos da America. • Descrição dos inconfidentes como intelectuais de prestígio, porém sem um plano efetivo. • Movimento como “um sonho de poetas, sem plano regular, sem congregação de elementos, sem um chefe capaz de dirigir a revolução...” (p.207). • Papel de Tiradentes no mov. – otimista, embora inábil. Mesmo assim, reforça o caráter de herói: “[...] <i>Tiradentes</i> encarna, a nosso ver, o que há de nobre e de bello nessa sublime aspiração de liberdade; já pelo seu ardor desinteressado, já pela

	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve o enforcamento, atribuindo semelhanças de Tiradentes com Cristo. 	<p>condições, instrução para o povo, indústrias etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiradentes como mais um inconfidente, sem maiores elogios, com destaque para sua origem modesta e o seu desejo de contribuir com a tarefa da inconfidência. • Tiradentes como um visionário e com excesso de otimismo, imprudente ao divulgar a notícia da revolta durante sua viagem ao Rio de Janeiro – “Em toda parte, pelas fazendas, pelas casas de negócio, pelas estalagens, pelas estradas, ergue a voz desassombrado, proclamando a boa nova, como um visionário em delírio. A sua palavra inflamada espanta a toda gente. Os que o ouvem, ou ficam tomados de terror, ou vencidos da mesma insânia” (301). • Construção da imagem de Tiradentes como corajoso e contrito, imagem que o transforma em herói da Brasil. “[...] O que só deseja, diante dos algozes, é mostrar, na hora do sacrifício, que sabe dar testemunho da grande causa que lhe custara a vida. Valeram-lhe a fé e a resignação ‘essa coragem que a tantos heróis tem faltado na hora suprema’” (307). • Descrição com detalhes 	<p>coragem desprendida com que se arrojou á propaganda, já, finalmente, pela nobre e resignada atitude com que subiu ao patíbulo” (p.208). Memória de Tiradentes como lição de liberdade e ódio ao despotismo.</p>
--	---	---	---

		<p>cristãos do enforcamento e comoção popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inconfidência como exemplo para os acontecimentos futuros de independência. 	
Independência	<ul style="list-style-type: none"> • Origens em 1808 com vinda D. João VI – quebra do monopólio e elevação a Reino Unido, liberdade para as indústrias. • Valorização dos atos de D. João VI no Brasil, que representaram a condenação da colonização. • Valorização das mudanças que não careceram de revoluções, as quais são inconvenientes e incertas. (p. 400-402) • Caracterização da revolução pernambucana como manifestação do republicanismo mameluco, embora chame a atenção para o caráter anárquico e perigoso. • Constitucionalismo português como tentativa de recolonização incitando a revolta dos brasileiros. • Descrição das lutas contra os portugueses nas províncias (outros personagens) e destaque para o papel de José Bonifácio na unidade do povo. • Pouca importância ao 7 de setembro – foi apenas uma consequência natural dos desdobramentos das ações de D. Pedro e dos parlamentares brasileiros iniciadas antes. • Relevância para a guerra de independência na Bahia (vencida 2 de julho de 1823). • Concordância com a atitude de D. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no papel estratégico de José Bonifácio como idealizador da independência. • Descrição das lutas contra os portugueses em diversas províncias (norte). • Reforço na ideia de D. Pedro como herói e relativização da importância do 7 de setembro (embora descrito com romantismo e patriotismo) “Pode-se dizer que a Independência, já de fato estabelecida, só precisava de um ato solene, que a fizesse de direito. D. Pedro continuava a dar vivas a D. João VI; mas, em vez de às Cortes portuguesas, já dá vivas à futura Constituinte brasileira, que se havia convocado. É esse ato solene que José Bonifácio prepara com toda segurança e decisão.” (351). 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo iniciado desde o séc. XVIII e freado com a vinda da família real em 1808. • Destaque para a gradatividade e “pacifismo” do processo em nome da unidade política. • Destaque para o “Fico” e o Grito do Ipiranga, reforçando o mito de D. Pedro I. • Descrição dos conflitos e das lutas entre portugueses e brasileiros na Bahia, enaltecendo o patriotismo dos baianos.

	Pedro no fechamento da constituinte pela necessidade de moderação no estabelecimento da ordem.		
Guerra do Paraguai	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na grandeza de Pedro II, durante todo o segundo reinado, nas suas ações para restabelecer a ordem, a paz e a liberdade no país, porém sua política na região do Prata foi falha. • Atribuição da responsabilidade pela guerra à vaidade de Lopez que não admitiu a aliança do Brasil com a Argentina e o Uruguai. • Relevância da força militar brasileira, mais ainda sob o comando de Caxias, responsável pela vitória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição da responsabilidade pela guerra à vaidade e tirania de Lopez, que não admitiu a aliança do Brasil com a Argentina e o Uruguai, além do desejo de expansão do seu território. • Justificativa para a guerra pelas atitudes de Lopes contra o Brasil e Argentina, que colocaram em perigo a paz na região. • Valorização da força militar brasileira, como decisiva sob o comando de Caxias, responsável pela vitória. • Descrição de Lopez como “o último grande caudilho, que fecha, na zona platina, a história daquelas terrível usurpações da força contra o direito das coletividades. A destruição da sua tirania marca uma era nova na civilização do continente” (p. 449) 	<ul style="list-style-type: none"> • López como ditador e provocador da guerra. • Ênfase no patriotismo dos brasileiros durante a guerra. “Despercebido achava-se o Brasil para uma campanha tão monumentosa, quão formidável; não tinha esquadra suficiente, não possuía exercito regular e desguarnecidas encontravam-se suas extensas fronteiras. Mas o patriotismo inflamma todos os peitos, e legiões de <i>voluntários da pátria</i> partem impávidas para as inhospitas regiões paraguayas, a vingar a honra nacional ultrajada” (p. 148).
Abolição	<ul style="list-style-type: none"> • Libertação dos escravos em Portugal por Pombal como início da condenação da escravidão na América portuguesa. • Simpatia de Pedro II pela causa emancipacionista. • Prejuízos causados pela abolição em outros países, como os EUA, logo a necessidade da prudência e da 	<ul style="list-style-type: none"> • Abolição uma das reformas mais importantes para a nação. • Necessidade de prudência e gradatividade pelo grau de penetração da escravidão nas instituições brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abolição como consequência da ação de parlamentares e abolicionistas. • Descrição do longo processo ocorrido no parlamento (leis emancipadoras) e da participação de outros setores sociais (intelectuais, poetas, etc.).

	<p>gradatividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> Informe de que a Abolição não agradou a todos, principalmente aos proprietários de escravos que se somaram ao movimento pró-República. 		<ul style="list-style-type: none"> Emancipação dos escravos em algumas províncias antes de 1888, como no Ceará. Informe breve sobre a lei sancionada pela Princesa Isabel, sem qualquer destaque ao fato.
República	<ul style="list-style-type: none"> República como um desejo das idéias liberais brasileiras desde os tempos coloniais. Progresso final da sociedade brasileira; única forma de governo capaz de realizar a fundação da própria nação. Abolição e a República como dois fatos de um mesmo contexto Impossibilidade de explorar mais profundamente um tema tão atual. 	<ul style="list-style-type: none"> Origem da República nos movimentos coloniais. Destaque para a benevolência, espírito pacífico e liberal de Dom Pedro II. República como um movimento institucional 	<ul style="list-style-type: none"> Origens republicanas nos movimentos coloniais. Ênfase na criação do Partido Republicano, na abolição, nos problemas militares e nos erros político-administrativos do Imperador como fatos que levaram à proclamação da República

APÊNDICE C
CRONOLOGIA: AUTORES, OBRAS E CONTEXTO

Data	João Ribeiro	Rocha Pombo	Borges dos Reis	Contexto Geral	Bahia	Questão do Negro
1850						Lei de Abolição do Tráfico de escravos
1853						Peça de teatro “O Calabar” – Agrário Meneses (retrata a inferioridade do mulato)
1857		Nasce em Morretes – PR				
1859			Nasce em Santo Amaro (BA)			
1860	Nasce em Laranjeiras (SE)					
1861						Peça de Teatro “Sangue Limpo” – Paulo Eiró (também retrata o problema racial, em tempos de independência, em são Paulo)
1869						Publicação “As vítimas algozes” – Joaquim Manuel de Macedo
1870				Fundação do Partido Republicano Paulista		

				Lançamento do Manifesto Republicano, no jornal A República		
1871						Lei do Ventre Livre
1875		Funda e dirige o jornal semanal "O Povo" em Curitiba – onde faz campanhas abolicionistas		Publicação de "Maraba" – Salvador de Mendonça		"A Escrava Isaura" – Bernardo Guimarães
1876				Publicação de "O Cacaualista" – Inglês de Souza		
1877				Publicação de "O Coronel Sangrado" – Inglês de Souza		
1878				Publicação de "Iaiá Garcia" – Machado de Assis (personagem negro Raimundo representa influência sadia e benéfica para a família branca)		
1880						Fundação da sociedade Brasileira contra a Escravidão – presidente Joaquim Nabuco
1881	Muda-se para o RJ					Publicação de romances naturalistas que retratam o negro: "O Mulato" – Aloísio Azevedo (denúncia explícita do preconceito sobre o

						negro)
1883		Muda-se para Castro; funda o jornal "Echo dos Campos", torna-se proprietário de uma tipografia e funda um Colégio				Publicação de "Os escravos" – Castro Alves e "O Abolicionismo" de Joaquim Nabuco
1886		Eleito deputado provincial, por Castro, pelo Partido Conservador			Fundação da Sociedade Baiana de Imigração (SBI). Incentivo à imigração europeia com objetivo também do branqueamento da população	
1887	Faz concurso para cadeira de Português no Pedro II e inicia sua carreira docente	Torna-se redator do <i>Diário Paranaense</i> , no qual defende a abolição e o desenvolvimento industrial paranaense, defende a imigração selecionada como forma de purificação da raça (darwinismo social).				
1888			Monta uma tipografia – Casa Editora Reis & Cia		Luis Ancelmo publica "O Abolicionismo"	Abolição da escravidão Publicação de "A Carne" – Júlio Ribeiro (a partir das

						teorias científicas evolucionistas retrata os escravos rurais como inferiores, construindo caracteres depreciativos para descrevê-los – negros como bichos)
1889				Proclamação da República Reforma Benjamim Constant	Manuel Vitorino Pereira (governo provisório) Criou o Fundo Escolar (financiamento permanente da educação); 31.12.89 – instituiu o ensino público obrigatório e leigo	
1890	Nomeado professor de Hist. Universal e do Brasil no Pedro II (externato)				Governo de Virgílio Damásio (15.09 a 14.11)- Reforma do ensino médio (transformou o antigo Liceu em Instituto Oficial de Ensino Secundário)	Publicação de “O Cortiço” – Aluísio Azevedo (trata do problema das relações raciais na sociedade carioca pós-abolição)
1891						
1992		Obteve concessão do poder público estadual para criação da Universidade do Paraná, mas não efetiva tal proposta por forte oposição na Câmara Estadual por parte dos fazendeiros do				

		mate				
1893			Nomeado professor substituto de Corografia e Hist. do Brasil no Instituto Oficial de Ensino Secundário			
1894			Publicação da obra didática Corographia e História do Brasil (utilizado nas escolas primárias)		Fundação do IGHBa	
1895	Primeira viagem à Europa – estudo do historicismo alemão		Nomeado lente da mesma cadeira		Promulgação da Lei Orgânica do Ensino (entregava aos municípios a competência pelo ensino primário, ficando o Estado obrigado a implantar uma escola elementar p/ cada sexo em todas as cidades); criação no município de Salvador de uma escola modelo c/ jardim de infância, 2 classes primárias p/ cada sexo, biblioteca, gabinete e museus anexos e cursos noturnos p/ adultos	
1896					Início da Guerra de Canudos; Construção do Edifício do Ginásio da Bahia; aplicação via decreto das disposições do Ginásio Nacional ao Ginásio da Bahia (governo Luis Viana)	

1897	Trabalhou no jornal Época	Muda-se para RJ e ingressa por concurso no Pedro II para lecionar História				
1898	Eleito para a Academia Brasileira de Letras					
1899			Diretor da Associação Comercia da Bahia até 1900			
1900	Publica o livro didático "História do Brasil curso superior"	Admitido como sócio efetivo do IHGB Publica – História da América				
1904					Lei n. 579 – reformulou a lei anterior de 1895: reduziu o número de cadeiras do curso normal, de 4 para 3 anos; reduziu os programas do Ginásio passando a ser de 6 anos; inaugurou a Escola Comercial da Bahia (educação superior do comércio); criação do ensino profissional agrícola, aprovação do regulamento do Instituto Agrícola da Bahia	
1905			Eleito deputado estadual – mandato até 1908			
1906			Publicação da primeira parte do manual didático			Publicação do conto "Relíquias da casa velha" – Machado de

			História do Brasil			Assis (relato de uma escrava fugida)
1907	Foi um dos promotores da Reforma Ortográfica (comissão da ABL)					
1908				Lei Orgânica Rivadálvia Corrêa (vigente até 1911)		
1909			Após um afastamento do magistério, volta a assumir a mesma cadeira (História do Brasil) como catedrático do Ginásio da Bahia		Manoel Quirino publica – As artes na Bahia	
1911					Manoel Quirino publica – Artistas Baianos	
1912				Reforma Carlos Maximiliano Publicação de “A Educação Nova”, de Ciriádio Buarque		
1913					3º Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária realizado em Salvador	
1914	Publicação da 5ª edição do livro (Francisco Alves)			Publicação da obra “Princípios de Pedagogia”, de Sampaio Dórea	Decreto 1.354 regulamenta o ensino público: dividia-se em primário (escolas isoladas e grupos escolares, gratuito, leigo e obrigatório), profissional e secundário (volta equiparação do Ginásio da	

					Bahia ao Pedro II); Reforma urbana de Salvador; iniciou a construção da nova Biblioteca Pública e da Imprensa Oficial.	
1915			Publicação da 2ª edição acrescida da segunda parte do livro (Reis & Cia.)	Início do mov. Entusiasmo pela educação		
1916					Instalação da Liga Baiana contra o Analfabetismo que inaugurou a primeira escola pública para adultos e tentou uniformizar o livro didático; novos pavilhões no Ginásio, criou o Museu do Estado	
1917	Publicação da 7ª edição do livro (Francisco Alves)				Fundação da Academia de Letras da Bahia	
1918					Greve de professores primários em Salvador – com duração até o mês de setembro	
1919		Publica o manual didático “ <i>História do Brasil</i> ”			Greve geral no Estado	
1920	Publicação da 9ª edição do livro (Francisco Alves)			Criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro Reforma Antônio Sampaio Dória em São Paulo (início do mov. Escolanovista)	Decreto n. 2.190 - vigorar no Ginásio da Bahia o Regulamento Interno do Pedro II em sua parte pedagógica.	
1921				Conferência Interestadual de		

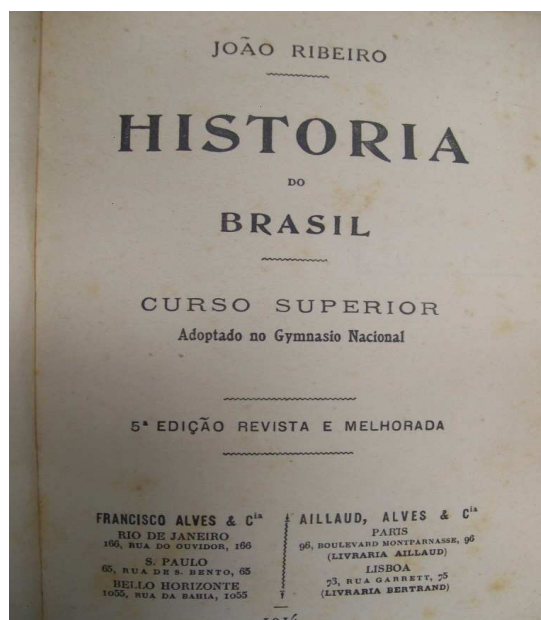
				Ensino Primário		
1922			Falecimento	Reforma Lourenço Filho no Ceará; Criação do PCB; 4º Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior		
1923	Publicação da 10ª edição do livro (Francisco Alves) – rev. e melhorada					
1924		Publicação da 2ª edição do livro (Melhoramentos)		Criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)	Governo Góes Calmon - Anísio Teixeira nomeado Diretor de Instrução Pública	
1925				Reforma Rocha Vaz (reorganização da escola secundária e superior)	Lei 1.846 - Reforma da Instrução Pública do Estado (Anísio Teixeira): determinava um <i>quantum</i> do orçamento a ser obrigatoriamente gasto com o ensino, Regulamento para o Ensino Primário e Normal; criação da Escola Normal de Feira de Santana (1926) e reabertura das de Barra e Caetité; inauguração do Ginásio Santamarense.	
1927				Reforma Francisco Campos em MG Criação da UFMG Início da publicação da coleção Biblioteca de Educação / Melhoramentos – org. por Lourenço Filho		

				I Conferência Nacional de Educação Fundação do Partido Democrático do Distrito Federal (mantinha estreita relação com a ABE)		
1928				Reforma Fernando de Azevedo no DF; II Conferência Nacional de Educação	Professorado passa a ser dividido em quatro categorias de acordo com os vencimentos (3ª classe – dos povoados, 2ª classe das vilas, 1ª classe das cidades e melhores remunerados os professores da capital do estado)	
1929	Publicação da 12ª edição do livro (Francisco Alves)		Publicação da 3ª edição do livro (Reis & Cia)	Crise da Bolsa Reforma de Carneiro Leão em PE Publicação da coleção Pedagógica, dirigida por Paulo Maranhão, pela editora F. Briguiet & Cia; III Conferência Nacional de Educação;		I Congresso Brasileiro de Eugenia
1930				Revolução de 30 Criação do Ministério da Educação e Saúde. Introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica no currículo. Reforma Lourenço		

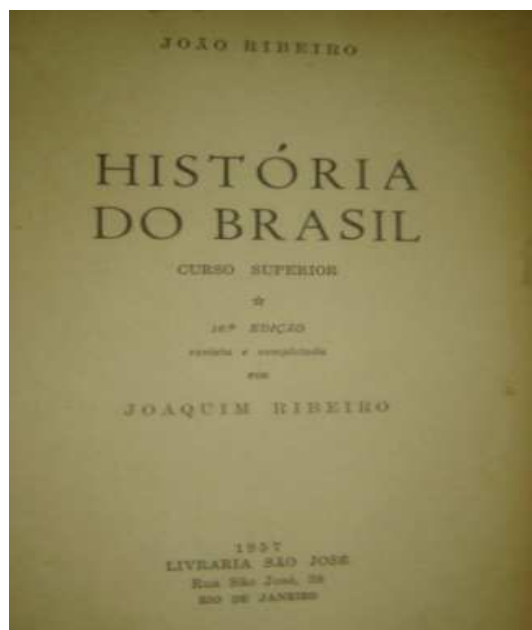
				Filho em SP		
1931					Decreto n. 19.890 extingue o Bacharelado em Ciências e Letras no Ginásio da Bahia	
1932				Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação		
1933		Eleito para a Academia Brasileira de Letras Falece sem tomar posse, no RJ em junho		Publicação: Casa Grande e Senzala (Gilberto Freyre); Evolução do Povo Brasileiro (Oliveira Viana); Evolução Política do Brasil (Caio Prado)	Criação da Frente Negra Baiana; Aprovação do programas das escolas públicas e particulares do ensino primário e jardim de infância (Decreto 8. 450); criação da Revista de Educação (Decreto 8. 494)	
1934	Falece no RJ em abril			I Congresso Afro-brasileiro (Recife)		
1935	Publicação da 13ª edição do livro (Francisco Alves)					
1937					II Congresso Afro-brasileiro – janeiro, Salvador Fundação da união das Seitas Afro-brasileiras da Bahia (setembro)	
1948		Publicação da 5ª edição do livro (Melhoramentos)				

1952		Publicação da 6ª edição do livro (Melhoramentos)				
1953	Publicação da 14ª edição do livro (Liv. São José)					
1954	Publicação da 15ª edição do livro (Liv. São José)					
1957	Publicação da 16ª edição do livro (Liv. São José)					
1958		Publicação da 8ª edição do livro (Melhoramentos)				
1960	Publicação da 17ª edição do livro (Francisco Alves)	Publicação da 9ª edição do livro (Melhoramentos)				
1963		Publicação da 11ª edição do livro (Melhoramentos)				
1966	Publicação da 19ª edição do livro (Francisco Alves)					
1968		Publicação da 15ª edição do livro (Melhoramentos)				

ANEXOS



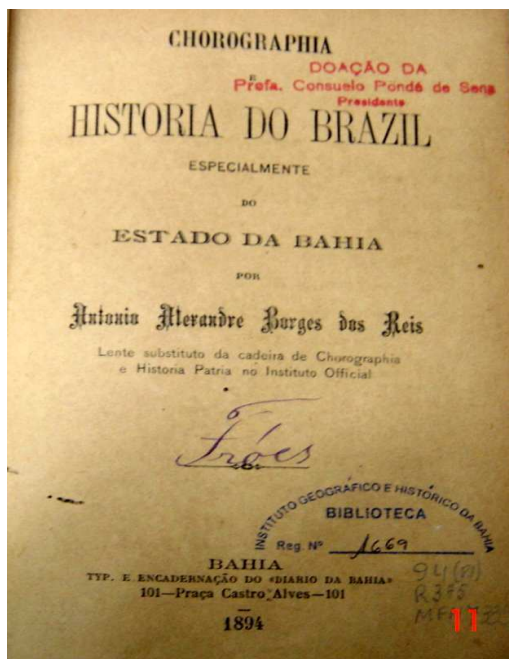
Anexo A – Folha de rosto da 5ª edição do livro *História do Brasil*, de João Ribeiro (1914)



Anexo B – Folha de rosto da 16ª edição do livro *História do Brasil*, de João Ribeiro (1957)



Anexo C - Capa do livro *O Elemento Negro* de João Ribeiro



Anexo D – Folha de rosto do livro *História do Brasil especialmente do Estado da Bahia*, de Antonio Alexandre Borges dos Reis (1894)



Anexo E - Capa do Almanaque do Estado da Bahia, de 1898, organizado por Antonio A. Borges dos Reis