

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ZENAIDE INÊS SCHMITZ

**DA MENTE DOS HISTORIADORES ÀS MÃOS DOS AUTORES: LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SUAS APROPRIAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS
SOBRE OS AFRICANOS ESCRAVIZADOS NO BRASIL (1890-2010)**

PASSO FUNDO, 2020.

ZENAIDE INÊS SCHMITZ

**DA MENTE DOS HISTORIADORES ÀS MÃOS DOS AUTORES: LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SUAS APROPRIAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS
SOBRE OS AFRICANOS ESCRAVIZADOS NO BRASIL (1890-2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof^a Dra. Flávia Eloisa Caimi.

PASSO FUNDO, 2020.

Para meus pais, que sempre buscaram o melhor aos
seus filhos.
Para Rodrigo, Thiago e Ana Laura, que são minha
família.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos às pessoas e instituições que influenciaram no processo de construção desta tese.

Agradeço em especial à minha orientadora, Flávia Eloisa Caimi, pela paciência, atenção e dedicação na leitura e correção das várias versões que geraram este trabalho, assim como as horas de debates teóricos que proporcionaram novos direcionamentos nos estudos. Cultivo uma admiração grande por essa grande mulher, exemplo de luta e resistência.

Agradeço imensamente a toda minha família, meus pais, meus irmãos, meu companheiro e meus filhos, que são razão de minha existência e que me fazem ser fortes diariamente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, pela abertura de perspectivas de trabalho, pelas discussões enriquecedoras, pelas leituras.

Às Professoras Margarida, Carla, Elisa e ao Professor Altair, pela generosa contribuição no exame desta tese com a indicação de correções e caminhos para continuar a pesquisa.

Aos meus colegas de curso, em especial às amigas Marivane, Lilian, Fernanda e Raquel que de colegas se tornaram amigas; mulheres guerreiras, batalhadoras, exemplos a serem seguidos.

A um ser de luz, um anjo especial que me guia.

“Não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados”.

Makota Valdina
(CORRÊA, 2013)

RESUMO

A presente tese focaliza o contexto das relações estabelecidas entre a historiografia e os livros didáticos de História no Brasil. O objetivo central consiste em analisar como as formas de produção e circulação das diferentes abordagens propostas pela historiografia sobre os africanos escravizados no país foram sendo apropriadas pelos livros didáticos de História no período compreendido entre 1890 e 2010. O *corpus* documental é constituído por vinte e quatro livros, sendo dois de cada década do período delimitado. O suporte teórico-metodológico adotado contempla abordagens da História Cultural, principalmente a contribuição de Roger Chartier (1990; 1991; 2010) autor que, ao debruçar-se sobre este campo, opera com os conceitos de representações, práticas e apropriações. Os livros didáticos de História, aqui tomados como objeto e fonte, foram analisados segundo cinco categorias: Diáspora Africana, Resistência, Cotidiano dos Escravizados, Abolição da Escravatura e Contexto Pós-abolição. Foi possível constatar que a temática dos africanos escravizados repercute nas obras tomadas aqui como fonte de pesquisa e que estas mantêm diálogo com o debate teórico e historiográfico que ocorre em diferentes esferas. Os livros didáticos de História do período de 1890 a 2010 assimilaram a seu modo, em maior ou menor escala, em diferentes ritmos e formatos, e com certo descompasso temporal, as mudanças que ocorreram na historiografia. A pesquisa demonstrou que da historiografia clássica e revisionista veio a apropriação de representações do africano somente no contexto da escravidão. Não bastasse, nela este é caracterizado, na maioria das vezes, como objeto ou mercadoria, baseando-se na tese de coisificação do cativo. Com a renovação na historiografia brasileira, a partir da década de 1980, o livro didático de História começa a ganhar novas características. Este passa a ser apresentado numa perspectiva de enxergar os escravizados como sujeitos históricos na medida em que retrata suas contribuições culturais e étnicas na constituição do povo brasileiro e reconhece como positiva a diversidade e a pluralidade cultural que os caracteriza. Todavia, além da historiografia incidem também sobre este objeto cultural outras formas de inteligibilidade presentes na cultura histórica de cada época e das práticas sociais vigentes e, nessa direção, os livros didáticos de História se apresentam em desarmonia com os saberes construídos pelos movimentos sociais e por outras comunidades de saber.

Palavras-chave: Representações; Práticas; Apropriações; Africanos Escravizados; Historiografia; Livro Didático de História.

ABSTRACT

This thesis focuses on the context of the relationships established between historiography and History textbooks in Brazil. The main objective is to analyze how History textbooks appropriated the production forms and circulation of the different approaches proposed by historiography on enslaved Africans in the country in the period between 1890 and 2010. The documentary corpus consists of 24 books, two of each decade of the defined period. The theoretical-methodological support adopted Cultural History approaches, mainly the contribution of Roger Chartier (1990; 1991; 2010), who, when looking at this field, operates with the concepts of representations, practices, and appropriations. History textbooks, taken here as an object and source, were analyzed according to five categories: African Diaspora, Resistance, Daily Life of the Slaves, Abolitionism, and Post-abolition Context. It was possible to verify that the theme of enslaved Africans has repercussions on the works taken here as a source of research and that these maintain a dialogue with the theoretical and historiographic debate that occurs in different spheres. History textbooks from the period 1890 to 2010 assimilated their way, to a larger or smaller extent, in different rhythms and formats, the changes that occurred in historiography. The research demonstrated that from classical and revisionist historiography came the appropriation of African representations only in the slavery context. If it was not enough, in most cases, it is characterized as an object or merchandise, based on the thesis of captive's reification. With the renovation of Brazilian historiography from the 1980s, the History textbook began to gain new characteristics. This is presented in a perspective of seeing the enslaved as historical subjects insofar. It portrays their cultural and ethnic contributions in the constitution of the Brazilian people and recognizes it as positive the cultural diversity and plurality that characterize them. However, besides historiography, other forms of intelligibility present in each era's historical culture and current social practices also affect this cultural object. In this direction, History textbooks present themselves in disharmony with the knowledge constructed by social movements and by other knowledge communities.

Keywords: Representations; Practices; Appropriations; Enslaved Africans; Historiography; History Textbooks.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABRALE** Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo
- ANPUH** Associação Nacional de História
- CALDAME** Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEOM** Centro de Memória do Oeste Catarinense
- CNLD** Comissão Nacional do Livro Didático
- CNLI** Comissão Nacional de Literatura Infantil
- COGEAM** Coordenação Geral de Materiais Didáticos
- COLTED** Comissão do Livro Técnico e livro Didático
- DIP** Departamento Imprensa e Propaganda
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FAE-** Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME** Fundação Nacional do Material Escolar
- FEUSP** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IHGB** Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- INL** Instituto Nacional do Livro
- LEMAD** Laboratório de Ensino e Material Didático
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDH** Livro Didático de História
- MEC** Ministério da Educação
- MUCDR** Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
- MNU** Movimento Negro Unificado
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLID** Programa do Livro Didático
- PNBE** Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLA** Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNLD** Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLEM** Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- PUC** Pontifícia Universidade Católica

UEL Universidade Estadual de Londrina

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR Universidade Federal do Paraná

UMC Universidade de Mogi das Cruzes

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UPF Universidade de Passo Fundo

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capas de LDH de 1890 a 2010	81
Figura 2 Autenticidade da obra	86
Figura 3 Perguntas	89
Figura 4 Números prováveis de negros entrados no Brasil	137
Figura 5 Tráfico negreiro e principais rotas entre África e Brasil.....	140
Figura 6 Iconogravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.....	152
Figura 7 Figura de um porão de um navio negreiro	152
Figura 8 Desembarque de escravos	154
Figura 9 Mercado de escravos	155
Figura 10 Desenvolvimento da atividade mineradora em vários espaços e de diversas maneiras.....	164
Figura 11 <i>Punitions publiques</i> , de Rugendas	168
Figura 12 Feitor castigando negros	169
Figura 13 Os Palmares - A revolta do escravo	181
Figura 14 Fuga de escravos	187
Figura 15 Zumbi	187
Figura 16 Imagens para reflexão de Boulos Júnior	208
Figura 17 Mulher negra	210
Figura 18 Crianças negras	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Livros Didáticos de História que compõem o <i>corpus</i> documental da pesquisa	32
Quadro 2 Descrições técnicas e físicas do corpus documental	79
Quadro 3 Autores de LDH de 1890 a 2010 analisados por esta pesquisa	99
Quadro 4 Formação e atuação profissional dos autores do corpus documental	107
Quadro 5 Perspectivas historiográficas sobre o tema dos africanos escravizados no Brasil..	109
Quadro 6 Historiografia da escravidão pelos intelectuais africanos e afro-brasileiros	110
Quadro 7 Os olhares dos LDH sobre: Diáspora africana	134
Quadro 8 Quantitativo de imagens de trabalhos realizados pelos escravizados.....	164
Quadro 9 Quadro Synoptico da Lição XXV	178
Quadro 10 Representações dos africanos escravizados em LDH de 1890 a 2010	219
Quadro 11 Identificação da historiografia citada nos LDH de 1890 a 2010 na abordagem dos africanos escravizados	219
Quadro 12 Ausências das abordagens das categorias nos LDH de 1890 a 2010	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Páginas dos LDH dedicados aos africanos escravizados.....	91
Tabela 2 Imagens de pessoas negras no <i>corpus</i> documental pesquisado	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA	14
De onde parti: caminhos de pesquisa	26
1 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES, DELIMITAÇÕES E INTERSECÇÕES	40
1.1 Livro Didático de História: concepções e caracterização	40
1.2 Livro didático de História: difusão e controle	45
1.3 Livro didático de História: Estado do Conhecimento	59
2 VELHOS ARTEFATOS, NOVAS VISÕES: ESTUDO DAS MATERIALIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉCULO XIX AO XXI	75
2.1 Aspectos físicos dos livros	77
2.2 Conteúdo	86
2.3 Tratamento iconográfico	92
2.4 Autorias	96
3 MODOS DE VER E NARRAR OS AFRICANOS ESCRAVIZADOS	109
3.1 Debates historiográficos brasileiros	110
3.1.1 Perspectiva Clássica: a amenidade da escravidão	110
3.1.2 Perspectiva Revisionista: coisificação do escravo e resistência/heroísmo	116
3.1.3 Perspectiva dos Escravos como sujeitos de transformações	122
3.2 A (des) construção da historiografia da escravidão pelos intelectuais africanos e afro-brasileiros	125
4 COMO A TEMÁTICA DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS FOI DADA A LER: REPRESENTAÇÕES DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS EM LDH DE 1890 A 2010	131
4.1 Um oceano chamado Atlântico, uma terra chamada Brasil: Diáspora Africana	136
4.2 Mãos e pés que trabalham, rezam, sentem, dançam e lutam: o cotidiano dos escravizados	157
4.3 Práticas de resistência dos africanos escravizados	175
4.4 Abolição da escravatura.....	193
4.5 De escravizado a homem livre: quais as condições de liberdade?.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	223

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.

Marc Ferro (1983)

A citação de Marc Ferro não apenas revela situações presentes em minha prática pedagógica, como, também, coloca em tela importantes elementos que giram em torno da pesquisa que enseja esta exposição. Destaco, neste sentido, as representações construídas acerca de eventos e sujeitos, a memória transmitida e a história ensinada na escola, principalmente aquela que usa os livros didáticos. Observa Marc Ferro (1983) que as imagens que recebemos quando crianças, mesmo associadas a outras, permanecem constituindo-se em traços marcantes de nossa vida. Não seria nenhum exagero dizer que a experiência escolar traduz uma das fases mais importantes na trajetória de crianças e adolescentes.

Na esteira desta perspectiva é possível também considerar que, atualmente, existem várias maneiras de um determinado conteúdo/problema ser abordado em sala de aula. Por outro lado, mesmo considerando as inovações da tecnologia da informação, o livro didático ainda parece ser uma das alternativas mais acionadas nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, no âmbito da escola pública.

Enquanto parte de políticas oficiais do Estado brasileiro, o livro didático se constitui num suporte de interlocução que veicula valores e ideologias. Além disso, os livros escolares são mediadores de representações políticas e culturais de uma determinada sociedade e, como fonte de pesquisa, permitem conhecer o modo como determinada sociedade estabelece relações com sua história e seu passado. Neste sentido, Choppin (2002, p. 14) demonstra que o livro veicula:

(...) um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores.

Como educadora, sempre levo em conta esses pressupostos e procuro exercer a prática docente realizando um verdadeiro jogo de escalas. Ou seja, tenho procurado estabelecer conexões entre as experiências vivenciadas pelos alunos e as possibilidades que elas podem

oferecer para problematizar as questões mais gerais presentes nos conteúdos de História. Quando trabalhamos de modo deslocado da realidade dos alunos, reduzimos possibilidades de que se percebam como sujeitos da história. Talvez aqui se encontre a primeira questão que me encorajou a enfrentar o desafio da pesquisa com livros: em que medida os livros didáticos contemplam estas possibilidades?

Como se sabe, o ensino de História exige o diálogo entre os temas mais gerais da história e os contextos em que os alunos estão inseridos, ou melhor, os contextos em que foram e são produzidos os sentidos, representações e práticas do mundo social em que vivem. Não se trata, evidentemente, de uma tarefa simples. Contudo, parece ser uma alternativa viável para que possam perceber a existência de outros grupos sociais, com suas diversas formas de arranjo familiar, de organização comunitária, de construção de parentesco, enfim, uma possibilidade de se oferecer canais de interlocução entre o aluno (indivíduo), as especificidades/historicidades do mundo em que vive e as demais escalas do universo social/cultural que os circunscreve.

Ao longo de minha trajetória profissional na rede pública da educação básica sempre me questioneei acerca dos métodos de ensino e seus suportes pedagógicos, dentre eles o livro didático. Ao sair em busca de bibliografia pertinente ao tema, também passei a perceber que, dada a sua importância, o livro didático se configura num amplo campo de pesquisa. Além disso, para entendê-lo, na sua função educacional, sua história e sua presença entrelaçada na vida social brasileira, também é necessário considerar diferentes campos de estudo e privilegiar uma diversidade de fontes.

Alain Choppin (2004) ressalta que depois de muito tempo em que as pesquisas históricas sobre livros didáticos e edições escolares foram negligenciadas, estudos dessa natureza vêm aumentando consideravelmente nas últimas décadas. Para o autor, os livros escolares exercem quatro funções essenciais que podem variar dependendo do ambiente sociocultural, da época, das disciplinas, dos níveis de ensino, dos métodos e das formas de utilização, a saber: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural e função documental.

A *função referencial* se notabiliza quando “o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Na função referencial o livro assume o papel de guardião, o depositário de conhecimentos que se julga necessário transmitir para as novas gerações. Na *função instrumental* o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem para facilitar a apropriação dos conhecimentos. Para Choppin, a função mais antiga é a *ideológica e cultural*. A partir do século XIX o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes com a constituição dos

Estados nacionais. Como instrumento apoiador da formação de identidade, assume um importante papel político. No entanto, segundo o autor, esta função que tenta doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de “maneira explícita, sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ainda, segundo o autor, na *função documental* acredita-se que o livro didático possa fornecer em sua leitura um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Esta função não é universal e somente se encontra em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança, visando ao favorecimento de sua autonomia.

Assim, ao realizar uma pesquisa com base em “livros didáticos de História” (LDH) é preciso reconhecer como se manifestam essas diferentes funções. Além disso, levando em conta os apontamentos de Choppin (2004), é preciso considerar que o livro não é o único instrumento que integra a educação escolar. Outros materiais didáticos fazem parte do universo escolar. Ainda assim, o autor chama a atenção para a multiplicidade de agentes envolvidos nas diferentes etapas da vida de um livro escolar, que vão do autor, leitor, mercado, até chegar ao professor e ao aluno.

Choppin (2004) ainda destaca que a pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas aborda aspectos extremamente diversos, o que torna difícil atingir seu conjunto. No entanto, apresenta duas categorias de pesquisa: em primeiro, destaca aquelas que concebem o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro. Nesse caso, a história que o pesquisador escreve não é dos livros didáticos, mas, sim, a história de um tema, de uma noção, de um personagem ou de uma disciplina. Em segundo, Choppin (2004), destaca aquelas pesquisas que consideram o livro como um objeto físico, ou seja, um produto fabricado, comercializado, distribuído como utensílio. Nessas pesquisas, o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos e distribuídos, reconhecendo também a forma como foram recepcionados e utilizados.

Outra importante questão relacionada aos livros didáticos diz respeito aos silêncios presentes nesses artefatos culturais. Os silêncios ou a ausência de fatos, também nos representa algo relevante. Choppin (2004, p. 557) alerta aos pesquisadores para não se deter somente nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem: “é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode também ser uma tela”.

Acompanhando a trajetória do livro didático é possível perceber as memórias privilegiadas e aquelas silenciadas. Existe sim, um silenciamento de certas temáticas, pois a narrativa didática é construída de escolhas que, deliberadamente ou inadvertidamente, omitem informações que não interessam em determinados contextos políticos, culturais e historiográficos.

Como bem observa Orlando José de Almeida Filho (2007, p. 9), atualmente, os estudos concentrados na História da Educação, sobretudo os relacionados aos livros ou manuais de cunho didático, devem levar em conta “os processos históricos passados”. Neste sentido, ainda segundo Almeida Filho, cada vez mais as pesquisas dedicadas aos livros e/ou manuais escolares voltam-se para a cultura escolar, possibilitando, assim, novas perspectivas de análise quanto à produção editorial, apropriação da leitura, práticas de leitura, estratégias editoriais e de circulação.

Tânia Regina de Luca (2009) destaca que as investigações envolvendo os livros didáticos cresceram muito nos últimos anos e, esse crescimento não foi somente na quantidade de pesquisas, evidenciando-se também na diversidade de abordagens e perspectivas analíticas. Segundo a autora, o livro didático,

(...) além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção (LUCA, 2009, p. 151).

Sendo assim, cabe o questionamento: ainda vale a pena tomar o livro didático como objeto de estudo? Acredito que sim, principalmente para buscar contrapor as severas críticas que durante muito tempo vêm se impondo sobre o LDH, de estarem desatualizados, de que exista uma lacuna, um descompasso e de que o mesmo não incorpora as novas conquistas da historiografia. Essa é uma das questões principais a ser pensada e discutida nesse trabalho. Contudo, levando em consideração o apontamento de Munakata (2004a), quando alerta que isso não vem acontecendo somente no campo da História, como também em vários outros campos do conhecimento.

Nesse sentido, Miranda e Luca (2004, p. 140), fazendo uma breve radiografia do livro didático contemporâneo, mais especificamente naquilo que se apresentou no interior dos processos de inscrição, triagem e avaliação das obras para o PNLD 2005, observaram que uma das temáticas mais complexas e que necessita de uma investigação mais pontual e detalhada, se relaciona à questão do diálogo entre os livros didáticos e a historiografia, ou seja, trata-se de

“inquirir a respeito das relações que as coleções estabelecem com o desenvolvimento da historiografia e do modo como incorporam ou não as revisões derivadas de estudos contemporâneos no campo da pesquisa histórica”.

No estudo, as autoras fazem alguns apontamentos globais de uma análise mais superficial e destacam que existe “um enorme abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 141), reafirmando a necessidade de pesquisas mais aprofundadas nesse campo.

Reznik (2014) expressa no artigo “História da Historiografia: a Era Vargas nos Livros Didáticos”, que é muito comum historiadores e professores de História afirmar que os LDH para a educação básica não apresentam conteúdos condizentes com aqueles produzidos pelas universidades.

No mesmo sentido, Rocha (2017, p. 11) destaca as críticas que vêm sendo tecidas sobre o livro didático por especialistas de diversas áreas do conhecimento que não participam do processo de avaliação do PNL D e que alertam para o “descompasso entre a produção acadêmica de sua área e o que encontram nos livros, em seu ponto de vista, ainda sujeitos a distorções sem justificativa”. Esta autora aponta os LDH como os mais visados pela crítica pública, mas salienta a necessidade de uma vigilância social, pois os livros didáticos “veiculam um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido — pela tradição ou pela legislação — para o trabalho de formação escolar” (ROCHA, 2017, p. 15).

Corroborando também Caimi (2017), salientando que até meados dos anos 1990, a maioria das pesquisas acerca do LDH incidia sobre duas principais dimensões de análise: ora, se focalizava o estudo dos conteúdos privilegiados ou ausentes nas obras, cotejando-os com os aportes da historiografia, ora muitas pesquisas se dedicavam a denunciar o caráter ideológico do livro didático, apontando-o como um instrumento de poder das camadas dominantes. Nesse sentido, Caimi (2017, p. 33) aponta que as primeiras pesquisas pouco “reconheciam as especificidades e a complexidade do livro didático para os contextos escolares tomando-o como um mero vulgarizador do conhecimento histórico produzido no âmbito da pesquisa acadêmica” e, desta forma, “criticavam o grau de distanciamento com a tradição historiográfica vigente”. Os estudos de Rocha (2017) e Caimi (2017) procuram demonstrar que o LDH não é um mero divulgador/disseminador do conhecimento produzido no âmbito da ciência de referência, razão pela qual sua função e usos se complexificam nos contextos escolares.

Assim, no intuito de aprofundar tais questões e acreditando, ainda, poder contribuir para esse campo de pesquisa, é que esse trabalho vem sendo construído, tendo como base os conceitos principais do historiador francês Roger Chartier.

Notadamente as pesquisas realizadas recentemente, sob diversos ângulos, têm colocado em evidência a renovação que o campo da educação vivencia no Brasil. Imersos numa atmosfera epistemológica renovada, os estudos envolvendo novas temáticas receberam forte influência da chamada “Nova História Cultural”. Nas palavras de Fonseca (2008), as recentes análises dedicadas a melhor compreender este processo de renovação da historiografia da educação no Brasil indicam uma significativa tendência de pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural. Ainda segundo Fonseca (2008, p. 60),

Entre os indícios desse processo de renovação estão a recorrência das referências a determinados autores já considerados balizares na História Cultural – principalmente Roger Chartier e seus conceitos de representação e apropriação – e a diversificação temática em consonância com os avanços de alguns campos específicos da historiografia contemporânea. Nota-se, por exemplo, que a história da leitura e dos impressos (sugestivamente o campo de atuação predominante de Chartier) tem concentrado parte significativa dos estudos apresentados em congressos e desenvolvidos como dissertações e teses.

Além do rigor teórico, Chartier vem operando como interlocutor das propostas de análise no campo da Educação e vem contribuindo sobremaneira para uma renovação nos estudos histórico-educacionais.

Na esteira da proposta de investigação de Roger Chartier (1990) e, considerando as representações, práticas e apropriações como construções sociais, **a pergunta orientadora da pesquisa** está circunscrita nestes termos:

- Como as várias representações sobre os africanos escravizados no Brasil propostas pelas diferentes abordagens da historiografia foram sendo apropriadas pelos LDH no período entre 1890 a 2010?

O **objetivo central** é analisar as relações estabelecidas entre a historiografia e o LDH, ou seja, como as formas de produção e circulação das diferentes abordagens propostas pela historiografia sobre os africanos escravizados no Brasil foram sendo apropriados pelos LDH no período entre 1890 a 2010.

Assim, queremos compreender os dispositivos pelos quais são apropriados os saberes produzidos pela historiografia, que resultam na escrita de LDH destinados aos estudantes e professores da educação básica, no que diz respeito às representações construídas em torno da temática dos africanos escravizados no Brasil, considerando que o livro didático é o principal

material voltado para a escolarização formal e, possivelmente, o principal artefato que promove o acercamento entre a academia e a escola. O esforço de compreender tais mecanismos pode ser traduzido nos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a forma como a temática dos africanos escravizados foi apresentada pela historiografia brasileira em cada época.
- Investigar as representações presentes nos LDH sobre a temática dos africanos escravizados.
- Verificar se esses materiais (Historiografia e LDH) comungam das mesmas representações sobre a temática dos africanos escravizados.

Mais especificamente, pretende-se entender como o tema dos africanos escravizados é mobilizado no processo de didatização da história escolar. Nesse sentido, cabem também os questionamentos: a história dos africanos escravizados constitui um conteúdo discutido nos LDH? Quais movimentos de aproximação e distanciamento se evidenciam entre a historiografia e os LDH?

Entendemos que, ao nos deter sobre os LDH e as apropriações que fizeram da historiografia sobre a temática dos africanos escravizados estamos também apresentando a nossa leitura sobre a historiografia e os LDH. Assim, as apropriações historiográficas sobre a temática dos africanos escravizados nos LDH serão entendidas como aquilo que foi possível de ser representado pelos autores de LDH e, não necessariamente, aquilo que a historiografia pretendia representar.

Nossa **hipótese inicial** é de que a historiografia repercute na produção de livros didáticos, ou seja, que os LDH mantêm diálogo com o debate teórico e historiográfico que ocorre em âmbito nacional. O LDH assimila, em maior ou menor escala, em diferentes ritmos e formatos, as mudanças que ocorrem na historiografia. Todavia, sobre este objeto cultural incidem também outras formas de inteligibilidade, presentes na cultura histórica de cada época.

Dentro dessa linha, pode-se citar a Lei n. 10.639, criada em 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. A partir da criação da referida lei, os critérios passaram a ser estabelecidos em editais pelo MEC e, conseqüentemente, para participar do edital, os autores e as editoras precisaram garantir que tal conteúdo estivesse presente em seus livros didáticos. Pode-se inferir que tal lei trouxe para o contexto escolar tensões, inquietudes e desafios, mas também criou possibilidades de novas experiências e perspectivas de ordem política, pedagógica e historiográfica, dentre outras.

Seguindo essa linha de pensamento, um outro aspecto observado nos LDH analisados foi a sua bibliografia. De maneira geral, ajudou-nos a entender as influências que os autores tiveram quando da elaboração do material.

A historiografia brasileira, a partir da década de 1980, alargou o espectro historiográfico da escravidão e incorporou o protagonismo dos escravos, construindo outra história dessa temática, com ênfase na atuação desses agentes. Conferiu-se, assim, visibilidade às suas experiências históricas, ao focar vários de seus aspectos, como demografia, família escrava, vida e cultura escrava, redes de sociabilidade, tráfico, práticas de resistência, rebeliões, libertos, nova história econômica da escravidão, identidades étnicas, relações raciais e de gênero, movimentos políticos, legislação relativa à escravidão, campesinato escravo. Esse esforço de releitura da escravidão foi, aos poucos, incorporado nos textos didáticos de História (BARBOSA, 2012).

Para o historiador alemão, Jörn Rüsen (2001, p. 46), a historiografia é “parte integrante da pesquisa histórica, cujos resultados se enunciam, pois, na forma de um ‘saber redigido’”. Seria um produto do conhecimento histórico obtido obedecendo às regras metodológicas e de cognição da história com pretensões de cientificidade.

Nesta linha, a historiografia se estabelece como uma construção narrativa, a partir de resultados de pesquisas realizadas que passam por um controle sistemático de investigação empírica e de uma fundamentada crítica documental. É por meio da historiografia que se dá forma e feitiço histórico aos objetivos da pesquisa, atribuindo-lhes sentidos e significados.

Com esse entendimento, parte-se da ideia de que a historiografia remete ao produto final do *métier* do historiador, podendo ainda ser compreendida como um conjunto de obras históricas produzidas por historiadores ao longo dos tempos.

Para Malerba (2006, p. 22) a historiografia pode “ser caracterizada como uma espécie de prática cultural e de estrutura mental. É uma apresentação elaborada do passado, limitada ao meio da escrita, com suas possibilidades e restrições”. Estaria ligada à especialização e profissionalização de um historiógrafo e sua função de ordem política e social.

Desta maneira, a historiografia se apresenta como produto intelectual, fruto do trabalho de seus historiadores e, antes de tudo, enquanto práticas culturais necessárias de orientação social, se apresentando tanto como objeto, quanto como uma fonte histórica.

Partimos do pressuposto da historiografia que entende que toda história é discurso, um discurso sobre o passado, estruturado sob a forma de texto, que constitui o objeto de estudo da historiografia, o que implica em reconhecer que o conhecimento que existe sobre o passado se desenvolve a partir dos problemas que preocupam os pesquisadores em cada época. “Cada

época levanta suas próprias questões e novas demandas e fórmulas para uma sociedade interrogar seu passado” (MALERBA, 2006, p. 17).

Por isso que, para Malerba (2006, p. 21), “a historiografia é um produto da história e revela com clareza a sociedade que a gerou”, uma vez que a fonte geradora da historiografia é a revisão das versões do passado histórico e isto ocorre a cada geração. Tal revisão, além de ser motivada e condicionada pela própria inserção social do historiador em seu contexto, geralmente se embasa em novas descobertas documentais, bem como no possível alargamento do horizonte teórico e metodológico da disciplina.

A partir dos apontamentos de Rüsen (2001) e Malerba (2006), pode-se inferir que a historiografia é a escrita da história produzida em instituições de ensino, por profissionais de pesquisa, seja de ensino superior ou grupos de pesquisa, ou também de pesquisadores isolados, com vistas ao avanço do conhecimento da área de história, usando para isso variadas fontes, com constituição de várias temáticas, problematizações e estratégias metodológicas.

Para os LDH, há uma escrita da história expressa num conjunto de produções que são destinadas ao ensino básico. Ela é parte constituinte da área de Ensino de História. Oliveira e Freitas (2013) denominam esse conjunto de produções como historiografia didática, campo que segundo os autores, ganhou relevância por causa de sua abrangência e pelo impacto social que passou a provocar, uma vez que contribui para a formação de identidades e potencializa as operações elementares (rememoração, interpretação e orientação) da consciência histórica dos alunos. Mas, ainda segundo os autores, ela precisa ser produzida, multiplicada e comunicada ao público, e que no Brasil, o mais conhecido e utilizado suporte que permite a circulação da historiografia didática é o livro didático.

A produção historiográfica e a produção de LDH têm relações de similaridade e de diferenciação. A semelhança está no advento de que as duas se estruturam sobre o princípio básico da exposição histórica, a narrativa. Contudo, a diferenciação da produção de LDH para a historiografia está basicamente na sua escritura, ou seja, a produção de LDH está vinculada à legislação do ensino, que tem finalidades, conteúdos, diretrizes que configuram a cultura escolar, onde o Estado tem um papel importante, principalmente com suas “políticas de universalização de direitos sociais” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 8). A historiografia, ao contrário, é construída num ambiente com relativa liberdade temática, conceitual e metodológica.

Ainda é importante ressaltar que os LDH sofrem várias críticas, como já ressaltando anteriormente, principalmente pelos autores da historiografia. Os LDH são constantemente

acusados de desatualização, de erros conceituais, de simplificação explicativa, de anacronismo e, até mesmo, de ecletismo teórico.

Assim, nesta tese procuro investigar como os LDH, editados no Brasil a partir de 1890 até 2010, abordam a temática dos africanos escravizados: Quais teriam sido os modos de narrar estas vivências ao longo desse período? Será que atualmente revela-se a preocupação em conferir visibilidade historiográfica à protagonização do escravizado? Como o tema foi tratado na historiografia desde o final do século XIX até meados do século XXI? Como os livros didáticos incorporaram as perspectivas historiográficas ao longo desse período? Quais representações sobre os africanos escravizados foram assimiladas nos LDH? Qual(is) história(s) os LDH narram sobre os africanos escravizados na interlocução com a historiografia?

Certas leituras fazem-nos refletir a respeito dos espaços ocupados pelos negros nas páginas dos LDH, ou seja, a visibilidade a eles conferida. Apesar da presença de textos e imagens sobre o negro em LDH, poderíamos dizer que:

A marca da escravatura e a hegemonia branca tinham obscurecido a realidade e criado uma “invisibilidade”, uma “farsa de olhar e não ver, ou não querer ver” que se traduzia particularmente no ensino brasileiro no qual, com raras exceções, a presença negra estava restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura e a África e os africanos [...] apareciam não como possuidores de historicidade própria, mas como meros apêndices na história da expansão europeia (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

O Brasil é um misto de culturas e etnias que se congregaram e se antagonizaram no decorrer de sua história. O encontro/confronto estabelecido entre o nativo, o europeu e africano constitui, inicialmente, a formação de um povo que nascera com traços distintos e específicos. Porém, é necessário analisar essa dinâmica para perceber como foi narrada a multiculturalidade existente entre os povos.

O fenômeno requer, todavia, um olhar mais aprofundado, que vai além das narrativas e ocupa o campo da “visibilidade perversa” (SALES, 2007, p. 24), quando as peculiaridades dos negros são invisíveis frente às políticas públicas, por exemplo, ou, quando existe um “desejo de ser – visível - e o sofrimento de ser visto demais ou mal visto, ou seja, de gozar, enfim, de uma indesejada visibilidade perversa”. Esses são alguns dramas vivenciados atualmente pela população negra, que vão além das narrativas presentes em materiais didáticos, onde a perversidade da visibilidade aparece através do que e de como é visibilizado.

Uma das **justificativas** para o desenvolvimento desta pesquisa reside na imprescindibilidade de aprofundamento teórico na temática. Como professora da rede pública

estadual de Santa Catarina vejo a necessidade do aperfeiçoamento teórico, não somente em virtude da Lei nº 10.639/2003, mas por acreditar que precisamos desenvolver a empatia, ou seja, compreender os sujeitos históricos a partir do quadro de referência deles e não do próprio. Não sou negra, mas como professora branca me sensibilizo pela temática. Precisamos pensar que vivemos num país racista e discriminador, com grandes desigualdades sociais e raciais, sendo necessário o desencadeamento de um processo de erradicação dessas desigualdades, principalmente em relação à população negra. O racismo não é somente um tema sensível que precisa ser debatido, ele configura um crime que deve ser cotidianamente combatido e denunciado.

Meinerz (2019, p. 17) destaca que, no Brasil, o racismo é estruturante de práticas individuais e institucionais e que operam muitas vezes através da negação ou da não conversação sobre a sua existência. Segundo a autora, “poucos dizem o que querem dizer e todo mundo fica nervoso ao tratar do tema. É quase uma não conversação, que ganha novos contornos a partir das ações afirmativas impetradas como políticas de Estado a partir dos anos 2000”.

Nesse sentido, a escola tem um papel importante para a construção de uma educação pautada no diálogo, como salienta Gomes (2003, p. 77), quando aponta como tarefa dos educadores, dentre outras:

compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.

Assim, como educadora acredito que seja de suma importância conhecer as diversas perspectivas historiográficas que orientaram a temática dos africanos escravizados nos LDH com vistas a possibilitar a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, educando para o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, etnicorraciais, regionais, religiosas ou de quaisquer outras naturezas.

Também se torna de extrema importância discutir alguns termos/conceitos que serão adotados, em detrimento de outros, nesse trabalho. Por muito tempo, figurou nas principais escrituras o termo “escravo”, para designar aquele que trabalhou compulsoriamente a um senhor, ao passo que nos usos contemporâneos adota-se o vocábulo “escravizado” para se referir ao sujeito submetido ao sistema social escravagista. O termo “escravizado” está

circunscrito ao propósito de demarcar o contexto e as relações histórico-sociais referentes ao período da escravidão africana no Brasil.

O termo “escravo” reduz o ser humano à condição de mercadoria, um sujeito em disjunção com o querer, como um ser que não decide e não tem consciência do que acontece, ou seja, um ser passivo em total estado de submissão. Escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização, de permanência e de acomodação psicológica e social à situação. Não se trata de um estado transitório, mas sim, de uma condição de vida, que fica implícita no termo escravo, cujo emprego contribui arditosamente para a anistia dos agentes do processo histórico de desumanização, despersonalização e a perda de identidade do cativo ou ex-cativo.

Segundo Silva, K. e Silva, M. (2009), no âmbito do senso comum, o termo escravo é atribuído para diversos tipos de situações relativas a formas degradantes de trabalho, ou a um tipo de sujeição considerado humilhante. Isso ocorre porque, ao longo da história, os diversos modos de subordinação e exploração adquiriram formas tão humilhantes e grotescas que as pessoas tendem a atribuir o termo escravo para qualquer circunstância em que essas situações se apresentem.

O termo “escravizado”, por sua vez, remete a um campo semântico diferente daquele construído em torno do vocábulo escravo. Modifica a carga semântica, na medida em que denuncia todo o processo de violência implícito à perda de identidade e passa a trazer luz ao conteúdo de caráter histórico.

Desta forma, nossa opção por empregar o conceito de escravizado e não de escravo se ancora no pressuposto de que “o conceito de escravo tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza”, ou seja, “o escravo nasce, cresce e morre irremediavelmente preso a sua natureza, não há transformação social possível para ele, inclusive seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível” (FONSECA, 2011, p. 15-16). O conceito de escravizado visa a estabelecer “uma outra história, a de que um sujeito livre, proprietário de seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja o de “peça”, de “ser de animal de tração”, “de mercadoria” (FONSECA, 2011, p. 15-16).

Outro termo usado será o de “diáspora” em detrimento de “tráfico de escravos”. É um conceito de múltiplos significados e vários são os intelectuais que procuram defini-lo. Em termos mais gerais, o conceito de diáspora está associado à dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico, mais especificamente no hemisfério ocidental.

O surgimento deste conceito, segundo Walter (2011, p. 10), vem das traduções gregas “speiro que significa ‘semear’ e ‘disseminar’”. Tradicionalmente, a diáspora designou raízes, terra (ponto de origem atual ou imaginado) e parentesco (comunidade local e grupo globalmente dispersado): a perda do país natal e o desejo da volta”.

O termo passou a ter um sentido mais ampliado na década de 1960, quando George Shepperson reuniu pela primeira vez os termos “diáspora” “africana”. Shepperson (1962, apud VALTER, 2011) traz o conceito de diáspora negra baseado na escravidão e na migração, bem como nas consequências destes processos históricos sobre a vida dos africanos e afrodescendentes. Ao evidenciar esta expressão ele quis explicitamente fazer paralelo entre a diáspora judaica e a dispersão de africanos como consequência do chamado tráfico de escravos.

Harris (1993, p. 3-4 *apud* VALTER, 2011, p. 13) define a diáspora africana como:

a dispersão global (de maneira voluntária ou involuntária) dos africanos durante toda a história; a emergência de uma identidade cultural no exterior que é baseada na origem e condição social; e a volta psicológica ou física para a terra natal, a África. Assim, a diáspora negra assume o caráter de um fenômeno dinâmico, contínuo e complexo que abrange tempo, geografia, classe e gênero.

O esforço de Harris (1993) foi no sentido de conferir maior abrangência ao conceito de diáspora africana. Ele levou o conceito de diásporas, no plural, como ideia de dispersão global, que poderia tanto ser voluntária como forçada, dos africanos ao longo da história. A partir de sua definição passou-se também a se considerar o aspecto psicológico e o retorno físico de pessoas de ascendência africana à sua terra natal.

Desta maneira, o uso dos conceitos de “escravizado” e de “diáspora” nesta tese vai ao encontro das perspectivas atuais que procuram delimitar uma nova forma de escritura desse povo e, ao mesmo tempo, confere visibilidade ao sujeito histórico que por longos anos foi marginalizado e, porque não dizer, excluído da História.

De onde parti: caminhos de pesquisa

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

Antônio Machado (1973).

Ao escolher metodologias, o pesquisador elege caminhos para a realização da pesquisa que precisam levar às respostas para seus questionamentos. Muitas são as perguntas que ficam sem respostas devido à formulação de questões muito vazias ou a caminhos mal escolhidos e, como diz o poeta Antônio Machado, não há caminho pronto e acabado. O segredo está no caminho a ser escolhido para caminhar, o caminho se faz ao andar. “Para dar resposta a essas perguntas é necessário indagar e investigar. Refletir e contrastar. Escrever e esperar. Esperar que o pensamento amadureça e esperar as respostas de outros” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.16).

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa compreende questões muito particulares e na área das Ciências Sociais se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Portanto, esse universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Essa perspectiva condiz com nossas aspirações de pesquisa que busca um aprofundamento no mundo das representações, das práticas e das apropriações que, com base em Minayo (2009), não é um nível de realidade visível, mas que precisa ser exposta e interpretada.

Em relação aos LDH a serem utilizados como fonte de pesquisa é necessário fazer algumas ponderações. Algumas das dificuldades em se ter o livro didático como fonte de estudo e investigação refere-se à localização, recuperação e catalogação de exemplares, principalmente de obras mais antigas. Como destaca Choppin (2017), vários são os fatores que contribuíram para manter o desinteresse por esse material didático por muito tempo, no âmbito da pesquisa. Pelo fato de pertencerem ao cotidiano das escolas, acabaram se tornando familiares e com isso foi-lhes subtraído o valor, além, claro, do fato da tiragem do material didático ser astronômica, o que acaba tornando-o um produto pouco valorizado.

Ainda, os livros por serem perecíveis, estão à margem das mudanças dos programas curriculares, da evolução econômica, social, técnica e cultural, do desenvolvimento das inovações pedagógicas que propiciaram a renovação da produção, do aumento e a diversificação da oferta editorial. Outro motivo refere-se à abundância e à ampla difusão da produção escolar que não convencem bibliotecários da necessidade de conservação desse material (CHOPPIN, 2017).

Para procedermos à escolha dos livros a serem analisados, alguns critérios foram levados em consideração. Um primeiro critério para a escolha desse material foi que os livros abordassem a temática relativa aos africanos escravizados, uma vez que somente assim poderia

ocorrer uma análise de forma apropriada à temática em questão, sendo eliminados todos os LDH que não discorriam sobre o assunto. Um segundo critério foi que os livros fossem dedicados exclusivamente à História do Brasil já que nossa análise recai sobre os africanos escravizados praticada em território brasileiro. Um outro critério estabelecido foi que os livros tivessem uma edição mais recente, sendo, portanto, escolhidos os LDH mantendo a edição dentro da década.

Com relação aos livros didáticos que poderiam configurar o *corpus* documental foi realizado primeiro a localização do material. Para tanto, inicialmente, foi feita uma pesquisa no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) do Departamento de História/USP para um levantamento inicial do *corpus* de análise. O LEMAD disponibiliza um acervo de quatro mil livros, principalmente didáticos, produzidos desde o século XIX, muitos dos quais estão digitalizados e disponibilizados on-line. Esse acervo é constituído de doações e contribui para incentivar pesquisas, entre estudantes e professores, para estudos da *História do Ensino de História e a História dos Livros Didáticos*.

Em seguida, foi realizado um levantamento da presença de LDH em sebos virtuais, considerando a possibilidade de aquisição dos mesmos. Esse levantamento ocorreu no início de 2019 e, posteriormente, realizou-se a aquisição de alguns LDH. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa sobre os LDH disponíveis nas bibliotecas da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), bem como no Centro de Memória do Oeste Catarinense (CEOM) onde foram encontradas algumas obras. Ainda assim, obtive livros do acervo particular da orientadora Professora Flávia Eloisa Caimi e também do meu acervo particular.

Com base no levantamento realizado no LEMAD, em sebos virtuais, nas bibliotecas da UPF e Unochapecó, no acervo da orientadora e em meu acervo particular, foi possível iniciar o processo de seleção do *corpus* documental. Dada a impossibilidade de acessar todas as obras localizadas pelos nossos procedimentos de busca, optamos por selecionar duas obras por década seguindo os critérios definidos anteriormente, mas tal fator, de forma alguma, diminui a relevância da pesquisa, pois acredita-se que esta escolha privilegiou um universo representativo de uma situação global. E no caso dos autores, selecionou-se aqueles que permaneceram nos arquivos a qual tivemos acesso.

O *corpus* documental desta pesquisa é composto por LDH do período de 1890 a 2010. Elegeu-se uma delimitação temporal longitudinal, estabelecida entre os anos de 1890, pós-abolição da escravidão, e os anos de 2010, período da história recente. A escolha por um período longo se justifica pela necessidade de identificar as mudanças e/ou permanências sobre a

temática estudada, visto que, com esse procedimento metodológico, poderíamos compreender melhor o objeto de estudo e sua historicidade.

Alguns marcos mostraram-se essenciais de serem observados e foram importantes na definição do período. Iniciou-se a composição do *corpus* pela década de 1890, por ser esta representativa do pós-abolição da escravidão, em 1888, um período marcante para o futuro dos negros recém-libertos da escravidão. Todavia, a pesquisa não perdeu a dimensão de outros momentos importantes para a constituição desta escritura.

Em 1931, foi criada em São Paulo a *Frente Negra Brasileira*, uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, à integração das populações negras na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (GOMES, 2012).

Dentre os movimentos sociais que conquistam espaço também está o Movimento Negro. Surgiu em São Paulo, em 18 de junho de 1978, sob a denominação de *Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial* (MUCDR). Foi renomeado como *Movimento Negro Unificado* (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (GOMES, 2012). Trata-se de um importante instrumento de luta da população negra, com caráter político, contestador e reivindicatório, que elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU é responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil atualmente.

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Para atender à legislação em questão, foram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas* em 2004. Essa, por sua vez, foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004 e instituída pela Resolução CP/CNE nº 1/2004.

Consideramos esses marcos importantes, na medida em que influíram diretamente na produção dos LDH e, conforme Choppin (2004), o livro didático tem um significativo papel na construção de representações.

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Quanto à seleção do LDH como fonte de pesquisa é de extrema importância evidenciar o papel de destaque que ainda hoje o livro didático tem em nossa sociedade. Sendo distribuído pelo governo federal para toda rede pública de ensino das três esferas (federal, estadual e municipal), se constitui como importante dispositivo nas salas de aula para ser utilizado pelos professores e, muitas vezes, como o único material disponível de acesso aos estudantes. Na epígrafe desta exposição trazemos Marc Ferro (1983) para destacar a importância da História na formação dos cidadãos, uma vez que é pelo seu estudo que muitos alunos têm seu primeiro contato com outros povos, com outras referências de práticas culturais, com o outro. O LDH é uma referência e, como afirma o autor, essas marcas ficam registradas para o resto da vida.

Seguindo tal raciocínio percebemos que os discursos abordados em sala de aula têm um valor imprescindível para a formação da identidade de um indivíduo. E para que o indivíduo tome um posicionamento de respeito é preciso que tome conhecimento das inúmeras culturas existentes. Fato que torna relevante o estudo da questão multirracial e pluricultural nos bancos escolares.

Beatriz Nascimento (2006) em “Por uma história do homem negro” relata que um dos fatos mais marcantes de sua vida escolar aconteceu durante uma aula, em que um professor, discorrendo sobre a formação social brasileira com base na teoria luso-tropicalista de Gilberto Freire, afirmou categoricamente que o Rio de Janeiro, no início do século XX, era um lugar impossível de se viver pela quantidade de pessoas pretas. E, ainda afirmou que no Brasil não havia racismo porque a miscigenação continuaria dissolvendo os conflitos, fazendo os negros desaparecerem.

Para Nascimento (2006), o que mais incomodava sua trajetória enquanto estudante era a forma como se estudava o negro. É como se em toda a História do Brasil o negro somente fosse mão de obra escrava.

Essas histórias marcaram sua imaginação como experiências traumatizantes. A inquietação com a temática negra acompanha a formação escolar de Beatriz Nascimento e tem, como pano de fundo, a representação do negro nos livros didáticos. Além disso, chamava a atenção da autora a invisibilidade do negro na historiografia brasileira, uma vez que era raro haver personagens negros nos livros.

Incitar e debater a pluralidade cultural em sala de aula é de extrema importância para que se valorize as identidades de cada indivíduo e esse processo depende diretamente de um livro didático pautado na diversidade étnica, além de profissionais da educação capacitados para manusear tal material, bem como discussão e um currículo que valorize essas especificidades e que promova a inclusão de todas as culturas no âmbito escolar.

Como já evidenciado anteriormente, foram consultados dois livros por década, de 1890 até os anos de 2010, formando assim um conjunto de 24 livros, como podemos observar no Quadro 1. Os LDH escolhidos tiveram grande circulação no Brasil. Muitos deles, depois de sua publicação, foram várias vezes reeditados e assumiram um papel importante na educação brasileira.

O livro didático pode parecer uma fonte documental de fácil acesso, entretanto, a prática sinaliza outra realidade. Se de um lado a tiragem do material didático é astronômica, de outro, o livro é feito para o uso escolar, assim, sua duração é de três anos letivos em instituições públicas. Após esse período, muitos destes livros são descartados, o que, de certa forma, não trouxe tranquilidade na busca de fontes para o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 1 Livros Didáticos de História que compõem o *corpus* documental da pesquisa

Ano	Autor	Obra	Ed	Editora	Cidade	Acervo
1891	Luis de Queirós Mattoso Maia	Lições de Historia do Brazil	3º	Garnier	RJ	LEMAD
1896	Alberto Olímpio Brandão	O Brasil para a intrução primária		Livraria Clássica de Alves & C	SP	LEMAD
1905	José Francisco da Rocha Pombo	Historia do Brazil: illustrada		J. Fonseca Saraiva & Cª	RJ	CEOM
1907	Joaquim Manuel de Macedo	Lições de Historia do Brazil		Garnier	RJ	LEMAD
1911	Raphael Maria Galanti	Historia do Brasil	2º	Duprat & Comp.	SP	Particular
1917	João Batista Ribeiro	Historia do Brasil	3º	Livraria Francisco Alves	RJ	LEMAD
1923	Pedro do Coutto	Pontos de Historia do Brasil	3º	Jacinto Ribeiro dos Santos	RJ	LEMAD
1925	José Francisco da Rocha Pombo	Historia do Brasil		Companhia Melhoramentos	SP	LEMAD
1933	Osorio Duque-Estrada	Noções de Historia do Brasil	8º	Livraria Francisco Alves	RJ	LEMAD
1936	Esmeralda A. Lobo	Historia do Brasil: série de mapas e quadros sinóticos	4º	J. R. de Oliveira & Cia	RJ	LEMAD
1945	Joaquim Silva	História do Brasil para o terceiro ano ginásial	10º	Comp. Editora Nacional	SP	Particular
1947	Cláudio Maria Thomas	Primeiras Lições de História do Brasil		Livraria Francisco Alves		Particular
1951	Américo Jacobina Lacombe	Um passeio pela História do Brasil	2º	Organização Simões	RJ	LEMAD
1958	R. Haddock Lobo	História do Brasil	7º	Edições Melhoramentos	SP	LEMAD
1961	Duílio Ramos	História da Civilização Brasileira	3º	Saraiva	SP	Particular
1968	Hélio de Alcantara Avellar Jardro de Alcantara Avellar	História do Brasil	2º	Gráfica Editora Livro S.A	SP	Particular
1976	Francisco de Assis Silva Pedro Ivo de Assis Bastos	História do Brasil: Colônia, Império e República	1º	Moderna	SP	Unochapecó
1979	Olavo Leonel Ferreira	História do Brasil	2º	Ática	SP	Unochapecó
1988	Elza Nadai e Joana Neves	História do Brasil: 1 Brasil colônia	6º	Saraiva	SP	UPF
1989	Nelson Piletti	História do Brasil: da Pré-história do Brasil à Nova República	9º	Ática	SP	Unochapecó
1994	Gilberto Cotrim	História e Consciência do Brasil	1º	Saraiva	SP	Particular
1997	Alfredo Boulos Júnior	História do Brasil: colônia		FTD	SP	UPF
2003	Divalte Garcia Figueira	História	2º	Ática	SP	Particular
2008	Mario Furley Schmidt	Nova História Crítica	1º	Nova Geração	SP	Particular

Fonte: Sistematização da própria autora.

O suporte teórico-metodológico aqui adotado leva às abordagens da História Cultural, principalmente a contribuição de Roger Chartier (1990), que, ao debruçar-se sobre este campo, opera com os conceitos de representações, práticas e apropriações. O aporte teórico da História Cultural traz, em seu bojo, a perspectiva de ampliação dos objetos, das abordagens e das fontes de pesquisa, bem como o tratamento dessas fontes, oferecendo a possibilidade de múltiplos olhares sobre os aspectos constituintes das práticas educativas, explicitando sua dinâmica e sua complexidade. Além disso, a História Cultural colocou em “[...] xeque objetos clássicos de pesquisa, além de categorias, noções e modelos interpretativos ancorados ora no estruturalismo, ora no marxismo [...]” (BICCAS, 2012, p. 283). A abordagem metodológica aqui adotada busca estabelecer um elo epistemológico entre os LDH e a Historiografia.

A História Cultural, na perspectiva de Chartier (1990, p. 16-17), tem como objeto “[...] identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”. Uma tarefa que, segundo o autor, supõe vários caminhos. Num primeiro momento, se reportaria às classificações, delimitações e divisões que realizariam um levantamento do mundo social enquanto categorias essenciais de uma nova apreensão e análise do real. As variáveis, conforme as classes sociais ou os meios intelectuais, produzem-se a partir de disposições estáveis e partilhadas próprias de determinado grupo. São estes esquemas intelectuais que, incorporados, são capazes de criar figuras ou representações que possibilitam um sentido ao presente, uma inteligibilidade ao outro, bem como a decifração de um espaço.

Note-se que, a partir das colocações apresentadas por Chartier (1990), muitos elementos precisam ser levados em consideração na análise de uma realidade vivida: as especificidades de cada lugar; as peculiaridades de cada momento; a dinâmica da construção da realidade social, com seus conflitos e interfaces; e as distintas leituras que se pode ter a partir dos diferentes agentes envolvidos.

Entendida nessa perspectiva, a História Cultural busca o estudo dos objetos com os quais os sujeitos constroem sentidos sobre suas ações, entender as significações das práticas cotidianas de uma época, ou seja, a maneira como as pessoas liam o mundo, requer estudar o passado por meio das representações criadas para exprimir a visão, os valores e os códigos criados e utilizados pelos homens e mulheres de uma determinada época. Essas práticas são transcritas em textos através de representações que foram acessadas pelo historiador por meio dos documentos e das fontes que, por sua vez, também se constituem como representações, já que se colocam no lugar do acontecido.

Essa explanação teórica nos possibilita pensar as representações presentes na historiografia, sobretudo sobre a questão dos “africanos escravizados”, a forma como foi

“construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16) para os autores de LDH e a forma como estes se apropriaram da temática e criaram suas representações. Esse conceito permite pensar que o passado só chega até nós por meio do que foi representado.

Com base no conceito de representação, o livro precisa ser analisado como um objeto cultural para se conhecer o que este representa aos seus leitores, ensejando, dessa forma, a articulação de três aspectos básicos da relação com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas¹ graças às quais uns ‘representantes’ marcam de forma visível e perturbada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

De acordo com Chartier (1991), a História Cultural estuda, por um lado, as classificações e delimitações que constituem a configuração social de um determinado período e espaço, indagando a existência das estruturas sociais como um real em si mesmo, enquanto as representações são apenas seus reflexos e, por outro lado, as práticas que, pluralmente e contraditoriamente, atribuem sentidos ao mundo, rompendo assim com a ideia de que os textos possuem um sentido intrínseco.

Com isso, toda representação construída por um sujeito vai, de certa maneira, se relacionar com as do grupo a que pertence, ou seja, suas escolhas e sentidos estão ligados às escolhas e sentidos do grupo com que esse sujeito se relaciona, sendo essas representações mais bem reconhecidas nas práticas do sujeito dentro de seu grupo social. Todo grupo social tem práticas específicas que são resultado de representações que afloram das apropriações dos objetos culturais e dos modos de ser no mundo.

Determinados grupos sociais, em diferentes tempos, constituem suas práticas por meio do cotidiano, das atividades e das formas de pensar e agir. Essas chegam aos nossos dias representadas por documentos que podem ser apropriados de modo a fornecer indícios de como ocorreram as referidas práticas. Desse modo, as práticas, por serem plurais e contraditórias, nos oferecem os elementos para significação do mundo, pois ajudam a evidenciar as formas como cada grupo social construiu sua identidade, sua forma específica de estar no mundo.

No entanto, é necessário compreender que as representações florescem da tensão entre as representações individuais e coletivas. O que nos leva a pensar nas representações que são

¹ Durante todo o trabalho optamos por deixar o texto sempre na escrita original.

definidoras das identidades sociais e que podem ser decididas quando um determinado grupo partilha um referencial comum que lhe permite entender o mundo e a si próprio. As práticas sociais seriam, nesse sentido, os elementos pelos quais os grupos sociais exprimem a sua maneira de ser e estar no mundo.

Além disso, tem a representação que cada grupo faz de si mesmo, ou seja, as construções que os grupos fazem sobre suas práticas, sendo que, as práticas não podem ser percebidas em sua integridade plena, somente em forma de representações (CHARTIER, 1990). Nesse contexto, a realidade não pode ser apreendida em sua totalidade, ou seja, nenhum texto oferece essa possibilidade.

Nas definições antigas, como a do dicionário de Futiére, as “representações” eram manifestadas de duas maneiras: “[...] a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro lado, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 184).

No primeiro sentido, o sujeito está ausente e é substituído por uma imagem que reconstitui na memória a figura como ela é. Nesse caso, a representação é instrumento de conhecimento imediato. No segundo sentido, o sujeito está presente e passa a ser representado por uma imagem que é usada para idolatrar o sujeito presente. Teria sido essa estratégia utilizada pelos autores de LDH? A imagem passaria a ser utilizada como estratégia para criar representações dos africanos escravizados?

Tratando-se de uma pesquisa que tem como objeto o livro didático, material de cunho pedagógico difundido pela escola brasileira, cabe analisar a escola como um espaço onde se desenvolvem práticas culturais, onde ocorre produção de identidades, imagens e representações. Na perspectiva de Chartier (1990, p. 17), tais representações construídas no mundo social, “[...] embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”.

Nessa direção, as representações precisam ser colocadas num campo de concorrências e de competições, onde os desafios estão no poder e na dominação, pois a representação está relacionada à posição que os indivíduos ocupam num determinado momento histórico e que estão em luta com outras representações sociais. Assim, é preciso compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou pelo menos tenta impor, suas concepções dentro das chamadas lutas de poder.

Desta forma, conseguimos visualizar que há intencionalidade na formação de representações. Percebemos que a representação não é neutra, pois, de certa forma, os sujeitos são representados com intencionalidades, muitas vezes de algum grupo social.

Conforme Roger Chartier (1990, p. 17) “[...] as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas”. A identidade desta forma é uma representação, sendo, construída por grupos que têm interesses em impor sua visão e esta precisa se tornar universal dentro do contexto que está inserida para que seja legitimada.

Para compreender as representações presentes nos LDH a serem analisados, é necessário adentrar nas suas formas de produção e realizar uma caminhada ao chamado “mundo do texto” e, a partir disso, tentar entender o processo de criação de determinado discurso. O mundo do texto, para Chartier (1991), seria composto pelas ações que envolvem a escritura de textos e os suportes que os colocam em circulação. Segundo o autor, essas ações determinam a forma do texto e existe um universo simbólico que precisa ser observado. Como observa Alain Choppin (2004), o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre edição escolar.

De certa forma, num estudo que toma o livro didático como objeto não se pode desenvolver uma análise isolada. Existe um contexto cultural e estruturas políticas nas quais esse material está inserido e que precisam ser observados. Os livros incorporam concepções de história e de mundo e atuam na realidade como mediadores dessas concepções. Assim como os meios de comunicação, a produção cultural também colabora para a circulação e apropriação de ideias, valores e comportamentos (CAPELATO, 2009).

O processo correspondente à fabricação das representações é a apropriação. Este conceito aponta para “a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si próprio e do mundo” (CHARTIER, 1990, p. 24).

O conceito de apropriação adotado por Chartier (1990) está baseado nos estudos de Michel de Certeau (1994), que o define como o consumo cultural pelas maneiras de se utilizar os produtos que lhe são impostos. A apropriação proposta por Chartier (1990) distancia-se da apropriação social dos discursos de Foucault e da formulação proposta pela Hermenêutica. A proposta de Chartier parte de uma história cultural do social, no sentido de que “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas ao viés social, institucional e cultural, e inscrito nas práticas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26).

Pode-se dizer que a apropriação está ligada à compreensão, ou seja, à forma como determinados discursos, textos, normas, condutas são compreendidos tanto no aspecto do conteúdo escrito como no do conteúdo visual. Desta maneira, determinadas ações vão tomando formas e funções distintas dentro do contexto na qual estão inseridos.

Assim, evidenciar as representações sobre os africanos escravizados presentes na historiografia e perceber a forma como estas representações foram apropriadas por autores de LDH é utilizar-se das possibilidades que a Nova História Cultural oferece. É possibilitar um deslocamento do foco de análise, do campo da produção para recepção (apropriação).

A ideia de apropriação para Chartier não é tarefa fácil de se conseguir, pois cada sujeito “a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos partilhado” (CHARTIER, 1996, p. 20) aos textos de que se apropria. Cada sujeito atribui uma intencionalidade na produção de sentidos e reconhece-se desta forma a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação onde o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos.

Há que se considerar, no entanto, que quando se busca analisar as várias representações sobre os africanos escravizados propostas pela historiografia é preciso refletir sobre como esta configuração pode ter sido apropriada pelos autores de LDH no período entre 1890 e 2010.

Desse modo, essa tríade de noções: representações, práticas e apropriações, torna-se elemento essencial nos estudos que buscam na História Cultural sua fundamentação teórico-metodológica. Articuladas, elas possibilitam maior clareza dos processos de significação do mundo dados pelos sujeitos históricos, mas também pelos historiadores e pesquisadores, como artífices da operação historiográfica.

Em síntese, quando se trata da História Cultural “é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27), concebendo o historiador como produtor de uma representação social sobre o passado e, também, de uma narrativa histórica que se traduz na apresentação e disseminação dessa representação.

Comprendemos, então, que a cada contexto histórico, a cada nova pesquisa ou pergunta que se faz sobre o mesmo objeto de estudo, a partir dos aportes da História Cultural, obteremos respostas diferentes dependendo das visões particulares de cada pesquisador, das intenções implícitas às perguntas realizadas, do contexto histórico em que tais documentos foram produzidos e dos tipos de documentos referenciados na análise.

Em Chartier (1990) vemos que a representação é o resultado de uma prática. Os LDH, por exemplo, são representações criadas a partir de uma prática de leitura desenvolvida na historiografia. Então, o que temos é uma representação. A representação é uma referência e precisamos nos aproximar dela.

Estrutura da Tese

No estudo da História da Educação é fundamental reconhecer que as relações que ocorrem dentro de um ambiente escolar, em sua grande maioria, sofrem reverberações do que acontece em um âmbito maior. Para tanto, a exposição desta tese é tecida em quatro capítulos. No **primeiro capítulo** “Livro Didático de História: representações, delimitações e intersecções”, levando em consideração as observações de Roger Chartier, procuramos acessar o “Mundo do Texto”, ou seja, situar os LDH no contexto social, cultural, político e econômico em que foram produzidos e, a partir disso, compreender o processo de produção dos LDH em cada período.

Nessa perspectiva, percebendo os livros didáticos como produções intelectuais, estes precisam ser compreendidos no espaço cultural em que foram produzidos, na especificidade da sua história e na sua relação com as outras produções culturais do seu tempo, bem como nas suas relações com outros aspectos da realidade sócio-histórica. Assim, a análise dos livros didáticos requer que seja realizada uma abordagem relacional que os situe no contexto de produção e permita perceber os autores como sujeitos ativos, determinantes de uma nova configuração cultural, no âmbito do ensino e da história escolar do período (CHARTIER, 1990).

Entende-se os livros didáticos como materiais instrutivos e socializadores, portanto, artefatos dotados de historicidade e como meios que mediam e regulam a cultura do seu tempo, procurando legitimar determinados valores. Mediante tal concepção, no **segundo capítulo**, intitulado “Velhos artefatos, novas visões: estudo das materialidades do Livro Didático de História do século XIX ao XXI”, se desenvolve um estudo sobre a materialidade dos LDH para encontrar as formas em que o texto era apresentado aos seus leitores e, assim, analisar como os livros didáticos se tornaram um veículo de popularização de ideias no ambiente escolar de cada época.

Para a compreensão dos textos e imagens em análise, levo em consideração os pressupostos de Roger Chartier (1992, p. 221) que julga de suma importância a relação entre três polos: “o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende”. Assim, dependendo da forma como é estabelecida essa relação triangular, podem ocorrer mudanças de significado e estudá-las separadamente não permitiria mostrar a sua completude.

Considerando a historiografia como a história do discurso escrito que os historiadores têm sustentado sobre o passado, passamos, no **terceiro capítulo**, nomeado “Modos de ver e narrar os africanos escravizados”, a reconhecer as diferentes perspectivas historiográficas sobre os africanos escravizados. Considerando também a historiografia como indicadora de conjuntos de obras de História, fizemos inicialmente um mapeamento, um arrolamento dessas obras, bem como a nomeação dos conjuntos historiográficos estruturados a partir da forma de ordenação estabelecida e de critérios teórico-metodológicos.

O objetivo deste capítulo foi analisar como a temática dos africanos escravizados foi abordada pela historiografia em cada época, ou seja, que representações foram criadas. Portanto, pensar neste capítulo as representações históricas a partir da historiografia brasileira é considerar as três perspectivas que aventamos explorar e as quais denominaremos: perspectiva clássica, perspectiva revisionista e perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações. Também se adentrou no universo da historiografia africana e afro-brasileira e a partir disso, analisamos três correntes: corrente da inferioridade africana, corrente da superioridade africana e a Nova Escola de estudos africanos.

O **quarto capítulo** intitulado “Como a escravidão africana foi dada a ler: representações dos africanos escravizados em LDH de 1890 a 2010”, tem como proposta apresentar como as representações sobre a temática dos africanos escravizados são dadas a ler aos professores e alunos das escolas brasileiras. A preocupação foi identificar como os autores dos 24 LDH selecionados nesta pesquisa estruturaram suas obras, como escreveram a história dos africanos escravizados. O capítulo especificamente, traz as representações relativas à diáspora africana, ao cotidiano dos escravizados em terras brasileiras e às diferentes práticas de resistência adotadas pelos escravizados, bem como analisamos as representações presentes no *corpus* documental da pesquisa referentes à temática da abolição da escravatura e ao contexto pós-abolição.

Com esta tese, pretendo ampliar as reflexões acerca da escrita da história sobre os africanos escravizados e também sobre sua escrita no LDH, ou seja, como a história dos africanos escravizados foi representada naqueles manuais.

1 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES, DELIMITAÇÕES E INTERSECÇÕES

A existência de variadas denominações para o livro didático, sua produção em larga escala e a sua ampla circulação nacional são indícios da relevância desse objeto nos mais diferentes contextos escolares.

Para se desenvolver investigação sobre a temática dos africanos escravizados presentes em Livros Didáticos de História (LDH) de 1890 até 2010, considera-se importante, também, estudar o contexto de produção desses materiais pedagógicos, além dos programas e legislação responsáveis por seu controle e reprodução. Com esse intuito, serão apresentados a seguir aspectos da trajetória desse instrumento pedagógico tão importante na história escolar do país.

Por ser um objeto multifacetado pertencente, ao mesmo tempo, ao universo da cultura, da indústria e do mercado editorial e da educação, o livro didático tem motivado o interesse de uma vasta gama de estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas, por isso também se faz um levantamento do que vem sendo pesquisado, denominado de “estado de conhecimento”.

1.1 Livro Didático de História: concepções e caracterização

O aumento de pesquisas em torno dos livros didáticos nos últimos anos, notadamente a partir da década de 1990 (SILVA, 2018) configurou um novo olhar em torno da compreensão do seu uso e das práticas desenvolvidas na escola. Ao longo dos tempos, os livros escolares apresentaram e apresentam vários formatos, estabelecendo diversas relações com o mundo da cultura escolar. Desempenham várias funções na escola e passaram a ser concebidos como instrumentos de transmissão de valores e comportamentos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Thais Nívia de Lima Fonseca (2009, p. 117), “o material escolar tem sido, de fato, um dos grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores de nacionalidade, principalmente os livros didáticos, através dos quais é possível perceber as relações entre política, cultura e educação”.

Nesse sentido, é preciso considerar que a escolha do LDH como fonte para esta pesquisa deve-se, sobretudo, ao fato de se configurarem como um produto histórico recheado de vestígios, de subjetividades, intencionalidades, valores e práticas importantes nos processos de ensino-aprendizagem. Outra questão a ser observada é que os LDH não podem ser vistos como um material pedagógico isolado, mas inserem-se numa extensa produção de materiais de cunho pedagógico que circulam ao longo dos tempos.

Ao considerar os LDH como fontes de pesquisa, concebemo-los como “fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131).

Os LDH podem ser caracterizados como “livros de leitura” e, nessa condição, nos oferecem uma porta de entrada para um “mundo social” em construção, ou, se quisermos, conforme Chartier (1990, p. 17), para um mundo social no qual “os discursos não são neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

O livro didático, segundo Choppin (2002, p. 14), por ser um objeto extremamente complexo, é uma excelente fonte para os historiadores, do qual é possível extrair valiosas informações. Durante a análise histórica, segundo o autor, precisa se desenvolver “um olhar distanciado, livre de contingências, sem polêmicas”. Efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural. Depositário de um conteúdo educativo ele tem o papel de transmitir às gerações mais novas os saberes, as habilidades que são julgadas, em um dado momento e em uma dada área, como indispensáveis à sociedade.

O livro veicula um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia, e participa estreitamente do processo de socialização, de aculturação da juventude, compreendendo desta forma, um material com ricas possibilidades de acesso à cultura escolar.

O conceito de cultura escolar aqui adotado vem de Dominique Julia (2001). A reflexão deste autor leva-nos a uma noção que abre espaço para a multiplicidade e a criatividade da vida cotidiana. O conceito de cultura escolar de Julia (2001, p. 10) inclui espaços, atores, conhecimentos, comportamentos, que apontam para

[...] 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).

Ainda, segundo o autor, as culturas têm uma vida prática, diária, que precisa ser investigada, e este recurso para o nível de prática tem, ao fim, o efeito de borrar a sua definição inicial centrada em normas. A qualidade dinâmica e histórica da cultura rompe com a noção funcionalista de cultura como uma entidade homogênea. A cultura escolar, nessa perspectiva, abriu caminho para uma noção de culturas escolares plurais. Assim, o conceito de Julia ultrapassa o excessivo peso das normas e passa a dar atenção às práticas.

A partir do viés apontado por Julia, os historiadores da educação foram convidados a abrir a “caixa preta” da escola, passando a interrogar as práticas cotidianas, ou seja, olhar a instituição por dentro, mostrando o funcionamento a partir de uma análise interna da escola. Saindo de estudos essencialmente externalistas, como a história das instituições educativas e das ideias pedagógicas, a proposta foi de revisitar as fontes tradicionais, mas com novas lentes teóricas.

Com relação às fontes para realizar um estudo nessa perspectiva, Julia diz que o historiador sabe fazer flechas com qualquer graveto, por isso, saberá onde encontrar as devidas fontes que lhe permitirão fazer sua pesquisa. No caso específico desta investigação, as fontes serão os LDH produzidos e utilizados em escolas brasileiras de 1890 até 2010.

Seguindo essa linha de pensamento, concorda-se com Munakata (2016) ao afirmar que o livro didático é um indício da cultura escolar, uma vez que na condição de mercadoria, se destina a um mercado específico: a escola. Na escola existem práticas e culturas que lhes são específicas, isso faz com que determine os usos específicos do livro didático, mediados pela sua materialidade. Além disso, sua existência “só se justifica na e pela escola”. No entanto, o livro possui dentro da escola usos e funções diversificados.

Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa, etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas (CHOPPIN, 2012, p. 185-186).

Pode-se inferir, então, que os livros didáticos são utilizados na escola de diferentes formas, a depender da formação e experiência dos professores e alunos. Enquanto para muitos educadores o livro didático é a principal ferramenta em sala de aula, condicionando seu uso diário, para outros ele apenas é um dos diversos materiais pedagógicos disponíveis a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

O LDH também é indício da cultura escolar por ser, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, uma vez que carrega o que deveria ser ensinado em cada momento da história da escolarização. Nesse sentido, até o século XIX, no ocidente, no ensino elementar, bastavam os livros de catequese, pois o ensino limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar (MUNAKATA, 2016).

Ainda assim, os livros didáticos, segundo Munakata (2016), constituem-se importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares, sendo que

muitas vezes têm papel determinante na definição da disciplina, como também ao longo dos tempos serviram para muitos professores se reorientarem, se aprofundarem ou, até mesmo, se iniciarem nos conteúdos da disciplina.

Por fim, o livro didático é um “instrumento pedagógico” (CHOPPIN, 2004), na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem. Constitui-se como um importante material de apoio ao professor, pois além de apresentar os conteúdos, em suas versões mais recentes, traz textos complementares, exercícios, questionários, imagens, propostas de atividades, bem como sugestões de filmes, sites e até jogos. Desta forma, funciona como um manual apresentando uma espécie de receita de como ensinar, sendo comum existirem os “livros do professor” ou manual do professor como é identificado atualmente no contexto do PNLD.

Munakata (2016) também reitera que muitos livros didáticos fornecem indícios de como é efetivado o ensino, bem como apontam evidências de outro aspecto fundamental na cultura escolar: as atividades e os exercícios. A história dos exercícios é um tópico pouco explorado na história da cultura e no estudo dos livros didáticos, segundo o autor, e que pesquisas nessa área podem contribuir para preencher essa lacuna.

Enquanto mercadoria, o livro didático é um objeto fabricado, difundido e consumido. Está sujeito às limitações técnicas de cada época e participa de um sistema econômico onde as regras e usos influenciam na sua concepção e realização material.

Miranda e Luca (2004) asseveram que a produção envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo não implica tramas menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Destacam as autoras que, entre uma ponta e outra, existem os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado que acabam agregando elementos.

Bittencourt (2011a) lembra ainda que o livro didático, enquanto mercadoria obedece a critérios de vendagem e, por esse motivo, diversos mecanismos são criados pelas editoras para seduzir os professores, como oferta de cursos e muitas vezes a criação de materiais complementares que acompanham as obras, como sites, blogs, CD, DVD, etc.

Os LDH, “ocupam um lugar de destaque entre os textos visíveis que nos aproximam do ensino da História²” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 85) e são tomados neste trabalho como fontes possíveis de investigação por entendê-los naquilo que Cuesta Fernández (1997)

² Tradução livre da autora, no original: “*ocupan un lugar de primer orden entre los textos visibles que nos acercan a la enseñanza de la Historia*”

denomina de “textos visíveis”³ que fazem parte de um código disciplinar da História necessário para o desenvolvimento da disciplina ensinada. Os livros didáticos ordenam os conteúdos a serem ensinados em cada período, legitimam a função educativa que cada disciplina escolar deve cumprir e regulam a prática de seu ensino.

Os livros didáticos, para Cuesta Fernández (1997, p. 85), são essenciais para a “invenção” das disciplinas escolares, “porque eles expõem o conteúdo desejado de dentro; eles atuam como programas do que se deseja aprender e constituem uma das tradições pedagógicas mais transcendentais e duradouras dos sistemas educacionais modernos⁴”.

Assim, o código disciplinar ajuda a compreender o ensino de História ao longo do tempo, pois se constitui como “uma tradição social historicamente moldada e composta de um conjunto de ideias, valores, premissas e rotinas que legitimam a função educacional atribuída à história e regulam a ordem de prática de seu ensino⁵” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 8).

Nesse sentido, os autores de LDH têm, explícita ou implicitamente, no seu horizonte de produção, o código disciplinar da História, ou seja, possuem uma leitura das especificidades do conhecimento histórico escolar, pois o conteúdo presente nos livros didáticos tem em vista a produção da aprendizagem num lócus específico que é a escola e os seus sujeitos, que são os professores e alunos. As seleções de conteúdos e imagens que aparecem nos livros didáticos são decorrentes de critérios que cada época estabelece como legítimos para o ensino e a aprendizagem da História.

Cada sociedade, em diferentes épocas, compreendeu e produziu os seus escritos a seu modo. Conhecer os LDH que cada época destinou aos estudantes é conhecer as ideias e os valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou. Assim, por meio do LDH, é possível compreender um determinado momento histórico.

Compreender o percurso temporal da construção do código disciplinar da História é fundamental para entender como foram sendo estruturadas as escolas e principalmente os

³ Além dos *textos visíveis* (leis, códigos, regulamentos e materiais didáticos), é preciso buscar outras fontes para a reconstrução do código disciplinar do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução é preciso considerar: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centro, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 12-13,21).

⁴ Tradução livre da autora. No original: “*porque exponen en su interior los contenidos deseados; actúan a modo de programas de lo se quiere sea aprendido y constituyen una de las tradiciones pedagógicas más transcendentales y perdurables de los sistemas educativos modernos*”.

⁵ Tradução livre da autora. No original: “*una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuída a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza*”.

conteúdos a serem ensinados, pois eles recriam e se transformam em razão das ações do cotidiano de seus sujeitos.

O autor ainda segue afirmando que o código disciplinar contém normas e convenções socioculturais que designam a legitimidade ou não do conhecimento escolar. Por fim, destaca que o código disciplinar integra discursos, conteúdos e práticas que interagem e se transformam impulsionados pelos usos sociais característicos das instituições escolares em suas diversas fases (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

Por meio do código disciplinar é possível analisar o percurso do ensino de História, os conteúdos que a disciplina aborda, em nosso caso, entender a construção do conteúdo relativo aos “africanos escravizados” a ser ensinado no Brasil no período de 1890 até 2010.

1.2 Livro didático de História: difusão e controle

No século XIX foram publicados no Brasil os primeiros LDH. A elaboração dos programas e manuais escolares ficava a cargo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição criada em 1838 e que serviu como legitimador das publicações didáticas de História do Brasil, pois os seus autores preocupavam-se em apresentá-las à instituição para serem reconhecidos (GASPARELLO, 2009).

Conforme Gasparello (2009), os LDH do Brasil no século XIX tiveram como autores principais os professores de História do Colégio D. Pedro II e de outras instituições das províncias brasileiras, como a do Rio de Janeiro. Segundo a historiadora,

a história ensinada correspondeu a expressões diferenciadas de cada momento em sua relação com o passado e a mudança na postura pedagógica sobre a formação nacional. Inicialmente, desenvolveu-se uma fase da história patriótica, que predominou de 1831 a 1861; em seguida, até o final do século, houve o predomínio da história imperial, de 1861 a 1900; e, por último, de uma história republicana em sua primeira fase, de 1900 a 1920 (GASPARELLO, 2009, p. 271).

Ao investir na escrita da história da nação, o IHGB apostava na possibilidade de congregar laços comuns de pertencimento a partir da produção e disseminação de uma história do país, com ênfase no ensino do que era o Brasil, exaltando “suas raízes, seus heróis, suas batalhas, sua grandeza, seu território, sua natureza, seu povo” (GASPARELLO, 2009, p. 269). Envolveria colocar em prática o projeto de construção de um passado comum, construir e validar mitos de fundação, bem como ordenar e registrar fatos do passado selecionados como relevantes.

Grande parte do século XIX foi dedicado a discussões e mudanças nas propostas curriculares para as escolas elementares, secundárias e profissionais. Os objetivos do ensino da história escolar foram se estruturando à medida que seus conteúdos retratavam a produção historiográfica, sob os auspícios do IHGB. Conforme Fonseca (2004, p. 47),

produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política e nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns dos pressupostos dessa formação moral e política já ficavam evidentes.

Assim, os LDH do período, produzidos sob a égide do IHGB, ao reproduzirem uma história baseada na narrativa de seus heróis e nos feitos de suas elites, excluía daquele discurso as pessoas comuns, ou seja, a maior parte da população brasileira da época, formada de pessoas livres ou escravas, pobres, negras, mestiças e analfabetas.

Desta maneira, este artefato cultural cumpre a função de produzir condutas homogêneas. Ao incutir nos alunos, bem como nos docentes, um repertório comum de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, os LDH funcionavam como um manual de civilidade, procurando engendrar sentimentos de pertencimento à nação.

A História do Brasil que deveria compor os LDH apresentava os indivíduos de acordo com critérios. Deste modo, Schwarcz (1993, p. 112) assevera que

[...] a ideia era correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento das três raças que o compunham. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço de detração, uma vez que era estendido como fator de impedimento ao progresso da nação.

O LDH cumpre não apenas um papel pedagógico, mas também político e cultural, uma vez que mobiliza valores, ideias e sentidos socialmente produzidos e comunicados. Atua com vistas a criar um sentimento comum na sociedade, um sentimento de identidade nacional. Assim, os livros didáticos reforçam e contribuem para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos de visões patrióticas.

Além disso, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos universalmente sistematizados, o livro didático mostra-se como um produto cuja elaboração se dá crivada por relações de poder e veiculado em diferentes momentos, numa visão vitoriosa da leitura do passado no campo historiográfico.

No início da Primeira República não se alterou a essência do ensino de História e observa-se a permanência do ideário europeu de civilização e progresso. Diversos autores⁶ de livros para o ensino primário e secundário apostavam na eficácia do ensino de História que se baseava na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. A História escolar recebia a função de formar para a cidadania. A Europa era o centro do capitalismo mundial e passaria a ser o modelo de progresso e civilidade a ser seguido.

Gasparello (2009) assevera que o texto didático apresenta nesse período diferenças em relação ao período imperial: posicionamento crítico em relação a personagens e ações coloniais e imperiais. O republicanismo aparece como um ideal democrático perseguido desde a Colônia. Mas, para os autores desse período, a República necessitava de um povo brasileiro com capacidade de autogoverno e outras qualidades que o tornassem apto para compreender a avançada concepção do regime republicano.

Com relação ao ensino de História veiculado nos LDH, ensinava-se a História do Brasil como uma parte da História da Civilização, onde negros e índios ocupavam um espaço remoto. Predominava a história dos feitos dos homens brancos, a história dos governantes e da elite letrada que levaria o país ao processo de urbanização e progresso.

Para Gasparello (2009, p. 278) muitos autores de LDH nos primeiros anos do século XX apresentaram uma nova compreensão de história baseada na ação dos diferentes sujeitos, como um processo coletivo. No entanto, o elemento vivo que apresentava as principais características da nacionalidade era “o elemento branco, descendente do colonizador, ao qual se aliam, em situação de inferioridade, os mestiços de toda ordem”.

Assim, a produção de livros didáticos de História do Brasil nesse período esteve marcada pelo modelo de história defendido pelo IHGB. Tanto que os professores de História ligados ao Instituto escreviam livros para o ensino. Esses autores tinham proximidade com o governo produzindo uma história “tida como oficial”.

A partir da década de 1930 é que de fato começam no Brasil as primeiras iniciativas de divulgação e distribuição do livro didático em escala mais alargada. Para Caimi (2002), a partir desse período os livros didáticos passaram a ser efetivamente produzidos no país devido à crise de 1929 que encareceu a importação e obrigou o desenvolvimento de uma política de produção de compêndios didáticos durante o governo de Getúlio Vargas.

No período do Estado Novo (1937-1945), regime de exceção que aportou transformações significativas no aparelho institucional do país, o Estado Brasileiro, segundo

⁶ Cita-se João Ribeiro e Capistrano de Abreu (GASPARELO, 2009).

Luca (2009) passou a ser o incentivador, o organizador, o controlador e um comprador importante do setor editorial-didático.

Para Bomény (1984) os livros didáticos foram usados no período do Estado Novo como instrumento de transmissão ideológica.

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “consciência nacional”, a “construção da nacionalidade” a “afirmação do Estado Nacional”. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. [...] O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário Estado-Novista (BOMÉNY, 1984, p. 34).

A criação, em 29 de abril de 1936, da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) estava em consonância com o esforço de nacionalização empreendido pelo governo estadonovista. Segundo Ângela de Castro Gomes, as atribuições da Comissão eram

[...] realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos, classificar por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa leitura para crianças e jovens (GOMES, 2003, p. 117).

Ainda, segundo a autora, as primeiras iniciativas da CNLI apareceram já em 1936, quando foi organizado o “Catálogo Preliminar de Obras de Literatura Infantil em Língua Portuguesa” e a organização de “Bibliotecas Infantis”. Além disso, foi organizada uma lista de livros que poderiam ser traduzidos para o português, a criação de programas de rádio para as crianças e houve também a preocupação de popularizar as histórias em quadrinhos, seja pelos suplementos infantis dos jornais ou pelos gibis.

Uma das principais preocupações da Comissão foi a definição do que seria enquadrado como literatura infantil. Em meio às discussões, os membros da Comissão chegaram à conclusão de que a literatura infantil seria aquela que investia na imaginação infanto-juvenil e contribuía para sua educação. A fantasia deveria presidir o texto que teria que ser recreativo para, dessa maneira, ser instrutivo (GOMES, 2003).

Assim, a Comissão era favorável à perspectiva de que o prazer estético, a diversão e a qualidade artística da obra precedem o caráter didático. Além disso, a literatura infantil era vista como instrumento estratégico de formação cultural, moral e social do indivíduo.

Mas as ações governamentais com vistas a incentivar, organizar, controlar a produção destinada ao público escolar cresceram ainda mais. Para tanto, o então Ministro da Educação,

Gustavo Capanema, criou o Instituto Nacional do Livro (INL)⁷ em dezembro de 1937, e a partir do decreto-lei nº 1.006⁸, de 30 de dezembro de 1938, todos os materiais didáticos produzidos deveriam passar pela aprovação do governo. A lei estipulava diretrizes para a elaboração e a utilização de livros didáticos, instituía a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), detalhava o processo de autorização e os motivos que justificavam seu veto (LUCA, 2009).

Ainda segundo Luca (2009), a responsabilidade da CNLD era de analisar os materiais didáticos submetidos pelos autores e editores, elaborar uma relação oficial para orientar a escolha dos professores, tanto de rede pública quanto da rede privada, além de estimular e orientar a produção de livros didáticos, sugerir a abertura de concursos para a produção de obras inexistentes e organizar exposições nacionais dos livros didáticos que já estavam autorizados.

Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984, p. 32) chamam a atenção para a legislação da época. No artigo 1º do decreto-lei nº 1.006 consta que “é livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos”. O artigo 3º do mesmo decreto rege que a partir de 1º de janeiro de 1940 “os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República”.

A introdução do controle dos livros didáticos parte do Ministro da Educação Gustavo Capanema que, em documento denominado “Livros escolares: projeto de exposição de motivos”, endereçado ao presidente Getúlio Vargas, apresenta a justificativa para a criação de uma lei que regulamenta os livros didáticos a serem utilizados nas escolas brasileiras. Capanema considerava o livro escolar como um instrumento de longo alcance, pois seguia o caminho da escola ao lar, além de exercer uma função inspiradora e reguladora do trabalho dos professores ao interferir na ordem e seriação das lições. Ainda, com a justificativa da inexistência de regulamentação sobre os livros escolares, cada estado estabelecia seus critérios, possibilitando, desta forma, o uso de “maus livros”, o que seria evitado na concepção de Capanema através do controle dos livros didáticos (FILGUEIRAS, 2013).

A preocupação com a leitura de maus livros, segundo Roger Chartier (2014) é algo que já acontecia no século XIX em países europeus que assistiram ao crescimento da produção impressa, por isso, as “[...] condenações e as censuras desses textos que afastam o

⁷ Tinha como objetivo atender aos ditames da educação extraescolar. O órgão compunha-se de três seções: a responsável pela publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional; a de publicações que visavam editar obras raras e preciosas, além de adotar medidas para baratear os livros (LUCA, 2009).

⁸ BRASIL. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, p. 277.

conhecimento, transmitem maus exemplos e corrompem os leitores” (CHARTIER, 2014, p. 29).

Com a criação de medidas tão enfáticas em torno do livro didático, percebe-se que o governo Vargas sabia do grande valor desse instrumento pedagógico. Conforme Maria Celina D’Araújo (2000, p. 36)

[...] uma intensa bibliografia foi produzida pela imprensa oficial para cultuar a personalidade de Vargas. Várias “histórias de Vargas para crianças” chegaram às bibliotecas, demonstrando como, desde o nascimento, Getúlio estaria fadado a liderar seu povo em um grande projeto. Ensinavam também que Vargas, desde muito cedo, tivera a antevisão de que a política, partidos e parlamentos eram elementos espúrios, perniciosos à sociedade.

Para Diana Gonçalves Vidal (1998), durante as décadas de 1920 e 1930, a leitura e os livros tornaram-se preocupação de educadores e políticos. O livro passa a ser visto como uma fonte de experiência e a leitura como o acesso à informação e o elemento formador da mente infantil. Assim como crescia a demanda por livros, também foram ampliados os critérios definidores de uma boa publicação.

O controle sobre os livros desenvolvido pela CNLD e pelo decreto de nº 1.006/1938 contava com uma comissão composta por sete membros⁹ designados pelo Presidente da República que teriam como objetivo estabelecer uma política para a produção, importação e utilização do livro didático. Estaria entre as competências da comissão

[...] examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e, ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no Brasil (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMENY, 1984, p. 33).

Se a decisão da comissão indicasse modificações a serem feitas no texto original da obra, depois de modificada, deveria novamente ser submetida ao exame para parecer final. Segundo Juliana Miranda Filgueiras (2013), os livros didáticos autorizados receberiam um número de registro que deveria aparecer na capa do livro, juntamente com a frase: “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”. A cada ano, no mês de janeiro, o Ministério da Educação publicaria, no Diário Oficial, a relação de livros didáticos de uso autorizado.

⁹ Em março de 1939, o Presidente da República assina o decreto-lei nº 1.177 que amplia para dezessete o número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMENY, 1984).

Mas afinal, sob quais condições um livro não seria publicado? O artigo 20 do decreto-lei nº 1.006/1938 enumerou onze impedimentos à autorização de obras relacionados à questão político-ideológica:

- a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMENY, 1984, p. 35).

Conforme Filgueiras (2013, p. 167), os artigos 21, 22 e 23 eram responsáveis pelos critérios de eliminação que tratavam das “[...] questões pedagógicas, metodológicas, conceituais (relacionadas às áreas do conhecimento), de linguagem, além de questões gráficas e de mercado”.

Depreende-se desses artigos que a adoção de medidas uniformizadoras concedia à Comissão da Legalidade para proibir livros que atentassem contra aquilo que estava sendo apregoadado, ou seja, textos considerados subversivos. Além disso, livros com expressões regionais e escritos em língua estrangeira eram completamente proibidos.

O estudo de Filgueiras (2013, p. 178), que analisou as avaliações da CNLD entre os anos de 1930 e 1940, conclui que

[...] praticamente todos os livros didáticos não autorizados pela CNLD incidiam nos artigos 21 e 23 do decreto-lei nº 1.006/38: eram livros escritos em linguagem defeituosa, com incorreção gramatical, emprego de termos, expressões regionais ou gírias, com erros de natureza científica ou técnica, redigidos de maneira inadequada em relação aos programas oficiais ou não adotavam a ortografia estabelecida pela lei. Somente uma avaliação restringiu o uso do livro didático por infringir o artigo 20 do decreto-lei nº 1.006/38, que tratava das questões ideológicas.

No entanto, diversas leituras realizadas apontam para o rigor no combate às ideologias ditas “subversivas”. “A compreensão de que a profusão das obras deveria ser controlada pela

análise de seu teor e mérito [...] levava a ações, muitas vezes arbitrárias, especialmente em função do acirramento das lutas políticas no Estado Novo” (VIDAL, 1998, p. 92).

Como enfatiza Choppin (2004), para entender o significado correto da regulamentação do livro didático é necessário estudar os entornos das políticas educacionais que estabelecem a sua regulamentação, analisando as regras que o Estado impôs à sua produção, nos diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, tanto Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984), quanto Luca (2009), salientam que a criação da regulamentação do livro didático não foi um ato isolado, mas se insere em um contexto maior da política educacional que é o da Nacionalização do Ensino, o Movimento da Juventude Brasileira, a Reforma Francisco Campos e a Lei do Ensino Secundário nº 4.244 de 1942.

Contudo, a política governamental de Vargas sobre os livros didáticos não abrangia tão somente a avaliação e a fiscalização: era um processo mais extenso que incluía, conforme já mencionado anteriormente, também, o processo de produção. Assim, para promover a formação do espírito de nacionalidade, editores e autores passaram a produzir livros em conformidade com os princípios estadonovistas. O governo, por intermédio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), elaborava seus próprios produtos – livretos, livros, cartazes, cinejornais, programas de rádio com notícias e músicas, fotografias para uso da imprensa, cerimônias cívicas e outras (SKIDMORE, 1982).

Em 1952, Anísio Teixeira, coordenador do INL promove a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDAME) com o objetivo de fomentar a produção de livros didáticos para uso dos professores. Segundo Munakata (2004), Anísio Teixeira era um dos grandes expoentes da chamada Escola Nova no Brasil e foi ele quem anunciou ao governo a necessidade de produzir guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas e também a produção do livro didático.

Segundo Luca (2009), outra experiência mais direta do Estado na questão do livro didático deu-se em 1966, durante a Ditadura Militar, através do decreto nº 59.355, quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição das obras.

A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 14).

Esse programa acabou sendo responsável por possibilitar um importante impulso no mercado editorial brasileiro. A COLTED foi extinta em 1971 quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID). Em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que a partir de 1976 passou a ser encarregada de assumir o Programa do Livro Didático.

Assim, o Governo Federal e os Estados deveriam atuar conjuntamente na compra de livros e na distribuição às escolas, sendo competências da FENAME

Definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; formular programa editorial; executar os programas do livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 15).

A FENAME foi substituída em 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) num contexto político em que a educação passa a ser usada como elemento vital no desenvolvimento de uma política assistencialista.

Para Miranda e Luca (2004), durante o período militar, a política do livro didático se caracterizou pela censura e ausência de liberdades democráticas, ao mesmo tempo em que induziu ao processo de massificação do uso do livro didático por meio de incentivos fiscais e investimentos no parque gráfico nacional, a fim de atender à demanda da população escolar que aumentou significativamente nesse período.

A política educacional durante a ditadura militar visava à implementação de um novo modelo educacional que assegurasse maior participação no desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas. Desta forma, controlam-se ideologicamente e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos, além dos livros didáticos (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Observa-se que durante a ditadura militar, a política para a publicação de livros didáticos também sofreu forte influência do ente público. Os livros podem ser caracterizados por uma intensa perspectiva de civismo e disseminação de valores que buscavam a formação de indivíduos acríticos e a educação da época sofreu as consequências de um regime opressor, marcada pela censura e ausência de democracia.

De acordo com Fonseca (2004, p. 56), a concepção de História presente nos programas e livros didáticos, e que permanecia na formação de milhares de jovens, enfatizava “os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime”.

Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história: ela passa a ser conduzida pelos ‘grandes vultos’, que são cultuados e glorificados como os únicos responsáveis pela história. A história aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos do ponto de vista governamental.

A História tradicional estava adequada aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo, onde a ordem deveria ser seguida pelos membros da sociedade. Não havia espaço para questionamentos, interpretações e nem análise crítica. Este seria o caminho para a formação do homem ideal que melhor serviria aos interesses do Estado. Tudo era justificado pelas “noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentidos patrióticos, do dever e da obediência às leis” (FONSECA, 2004, p. 57).

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, os livros didáticos passaram a ser considerados os “vilões” da educação, uma vez que reproduziam as desigualdades e hierarquias sociais por meio de ideologias indutoras, através de textos conservadores, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas.

Assim, os livros didáticos deveriam ter publicações mais atualizadas, com base em pesquisas realizadas em referenciais teóricos de uma historiografia renovada, ou seja, que os livros didáticos incorporassem as tendências da historiografia contemporânea. Além disso, os livros didáticos sofreram uma mudança que proporcionou melhoria na qualidade técnica e didática.

Outra perspectiva advinda no período é a introdução de LDH com abordagem temática, onde os conteúdos de história, por exemplo, não se limitam aos enquadramentos históricos tradicionais da História Política (Colônia, Império, República). Na História Temática, os textos e atividades amplificam as possibilidades de estabelecer diálogos com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno.

A História Temática vem procurando apresentar conteúdos que ultrapassem o sentido de um passado único para “toda a humanidade” e que supere uma História eurocêntrica. Desta forma, apresenta os conteúdos que são estruturados por intermédio de eixos temáticos que problematizem o tempo presente e o espaço vivido, em suas articulações e relações com as experiências pretéritas.

Nas propostas por eixos temáticos, temas e problemáticas relevantes na atualidade são estudados em diversas perspectivas temporais e espaciais. Um tema é utilizado como fio condutor para o estudo, análise, reflexões, em diversos momentos históricos, criando possibilidades para a construção de relações entre passado-presente.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰, criado em 1985, introduziu várias mudanças na política adotada até então, através do Decreto nº 91.542, como a

indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores¹¹.

Um dos objetivos do PNLD era possibilitar melhorias na qualidade do material e na sua edição. A implantação do PNLD também trouxe a maior participação dos professores para o processo de escolha do livro didático, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem comprados pelo governo e a adoção de livros reutilizáveis (CAIMI, 2017).

A partir da década de 1990, paralelamente ao processo de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, começam a ser projetados mecanismos de avaliação dos livros didáticos e a se colocarem em cena discussões sobre a qualidade desses materiais, que resultam em diversas medidas, como:

[...] a publicação de editais para balizar a avaliação pedagógica; a organização cíclica trienal para cada etapa de escolarização básica (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio); a gradativa inserção de componentes curriculares no processo avaliativo; a contratação de universidades públicas para coordenar a avaliação pedagógica das coleções inscritas mediante edital; a definição de critérios de natureza técnica e pedagógica, resguardando não só as especificidades físicas dos livros, mas sobretudo as formulações metodológicas e conceituais [...] (CAIMI, 2017, p. 34).

Desta maneira, o que caracteriza tais medidas é o fortalecimento do programa que procura transformar não somente a gestão administrativa como também a avaliação pedagógica. Caimi (2017) ainda destaca que desde sua implantação o PNLD tem alavancado melhorias, principalmente, o status alcançado pelo programa que se instituiu como uma política de Estado e não de governo.

Conforme salientam Miranda e Luca (2004), a formação de uma comissão para avaliação pedagógica do livro didático só foi instituída em 1996 pelo Ministério da Educação (MEC).

¹⁰ Pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o nome passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

¹¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> Acesso em: 12 de out. 2018.

[...] foi apenas em 1996, portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Assim, de um ciclo do PNLD ao outro, os critérios foram sendo aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de vários olhares, leituras e críticas dirigidas ao programa e aos parâmetros de avaliação.

As autoras Miranda e Luca (2004) ainda destacam que a instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político-democrático, acabou por desencadear mecanismos de reajustamento e adaptação do mercado editorial, ou seja, estimulou a busca de uma melhor qualidade nas publicações, quanto ao aumento das tiragens e do volume de vendas dos títulos aprovados pelo PNLD.

Em 1997, o órgão responsável pela execução do PNLD passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE). A exigência para a participação das editoras nas licitações para a compra dos livros, pelo FNDE, era que o mesmo tivesse sido aprovado no processo avaliativo capitaneado pelo MEC.

Atualmente, o PNLD é a política que orienta a produção dos livros didáticos no Brasil. Conforme consta no site do MEC¹²

o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos (BRASIL, 2017).

Ainda conforme orientações no site do MEC (2017), a Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no PNLD e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia Nacional do Livro Didático voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos dos diferentes componentes curriculares.

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> Acesso em: 19 out. 2018.

Com relação à avaliação dos livros didáticos é pertinente ressaltar que existem diretrizes que norteiam a participação das obras no processo de escolha para o PNLD. Inicialmente é lançado um edital de convocação para a inscrição dos livros, em seguida os livros passam por uma avaliação pedagógica onde são aprovados ou excluídos de acordo com as diretrizes estabelecidas. Posteriormente, são elaborados os Guias de Livros Didáticos de cada disciplina, onde estão as resenhas dos livros aprovados.

Assim, a ideia é de que por meio do guia o professor consiga conhecer melhor as coleções aprovadas naquele ano e possa escolher a coleção que esteja de acordo com sua metodologia de trabalho e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Nas escolas o processo de escolha dos livros didáticos cabe aos professores de turma ou de cada área, conforme decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010¹³. São eles os responsáveis pela escolha do material que é um artefato didático pedagógico a ser utilizado em sala de aula. Consideramos de fundamental importância o guia para a escolha das coleções, visto que nele se encontram os critérios adotados para aprovar ou não as coleções. O guia também disponibiliza resenhas das principais coleções aprovadas.

No tocante ao LDH, Caimi (2017, p. 41) destaca uma significativa melhoria na sua composição, nos últimos anos. Houve um esforço enorme em se minimizar os “erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas”, bem como “a supressão de situações de estereótipos e preconceitos” que permeavam os livros antes da avaliação sistemática.

No início do século XXI, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, observou-se uma ampliação do PNLD. Além de manter o PNLD foram criados também o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Na questão dos conteúdos, a partir de 2003 com a pressão dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, foi publicada legislação que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, a Lei nº 10.639/2003. O documento que dá base e orientações para o seu devido tratamento na escola são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer CNE-CP 003/2004).

A Lei Federal nº 10.639/03¹⁴, sancionada em 09 de janeiro de 2003, assim estabelece:

¹³ Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.099 de 2017.

¹⁴ Em 2008, a Lei nº 11.645 inclui também a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, determinando ainda que estas inclusões se deem preferencialmente nas áreas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura

Art. 26 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Segundo Conceição (2010), a Lei nº 10.639/2003 não surgiu de uma hora para outra. Ela é fruto de um conjunto de demandas sociais, apresentadas pelos movimentos negros, movimentos abolicionistas, as irmandades religiosas, os terreiros de candomblé e umbanda, as revoltas sociais, etc., existentes no Brasil desde o século XIX.

A lei vem fundamentada na prerrogativa dos direitos democráticos e da diversidade cultural. Assim, a proposta é a constituição de atitudes éticas, premissa fundamental para uma educação das relações étnico-raciais. Constitui-se como bem coloca (Silva, 2019, p. 41) uma política de “reparação que se encontra relacionada de forma direta com a história do negro no Brasil e a maneira como esse grupo social foi e é tratado pela sociedade”.

Desta maneira, os LDH passaram a tratar o assunto numa perspectiva diferenciada. Não que deixaram de tratar dos aspectos cruéis da escravidão, mas passou-se a ressaltar outras questões da história e cultura da África, respeitando a heterogeneidade cultural, econômica e política do continente. Os povos afrodescendentes passaram a ser abordados em situações positivas na história brasileira.

Constitui-se uma política de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, cabendo ao Estado e à sociedade tomar medidas para “ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 498).

A partir de 2016 diversas mudanças ocorrem em nível nacional no âmbito educacional após a deposição da Presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer à Presidência da República. No caso deste estudo, privilegiaremos algumas alterações realizadas pelo decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Caimi (2018) destaca que num primeiro olhar algumas alterações se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do programa, ao passo que outras devem ser cuidadosamente avaliadas por conterem potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social.

Nesse sentido, identifica algumas alterações relevantes, como a fusão entre o PNLD e o PNBE, passando a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Outro aspecto importante refere-se à escolha dos livros didáticos. Pelo decreto nº 9.099/2017 a liberdade de escolha pelo professor é restringida a partir do momento em que se abre a possibilidade de a escolha ser única para toda a rede.

São mudanças de grande proporção e que impactam diretamente na ação docente, uma vez que, ao momento que a escolha numa determinada rede for única, o professor estará sujeito a trabalhar com materiais que muitas vezes não condizem com sua prática e com o contexto escolar de seus alunos.

Portanto, ao refletirmos sobre as normas impostas pelo PNLD podemos concordar com Chartier (2010, p. 21) quando diz que o processo de publicação de um livro é sempre o resultado de “múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas”.

Os LDH ao longo da história do Brasil constituíram-se como importantes instrumentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, bem como serviram para muitos governos reforçarem a sua política governamental. Desta forma, se faz necessário o pensar cotidiano sobre seu uso, uma vez que, para uma parcela significativa de alunos, este é o único suporte sistematizado de acesso ao saber formal.

O livro didático, enquanto objeto cultural, oferece a possibilidade de compreensão à história nacional, uma vez que, pela análise de seu conteúdo também é possível perceber rupturas e continuidades nos processos históricos e sociais.

1.3 Livro didático de História: Estado do Conhecimento

Ao se eleger o LDH como fonte e objeto desta tese, defrontamo-nos com a necessidade de averiguar o que as pesquisas mais recentes têm discutido sobre estes objetos culturais que, mesmo com todas as transformações no mundo do conhecimento, principalmente as inovações da tecnologia da informação onde se lê fragmentos de textos virtuais em livros digitais e e-books, o livro didático ainda parece ser uma das alternativas mais acionadas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no âmbito da escola pública. Além disso, nos últimos anos, constituíram-se em fontes e/ou objetos de um número cada vez maior de pesquisas.

Com base nas afirmações de que houve um aumento significativo de pesquisas sobre os livros didáticos, justifica-se o esforço de um levantamento para compreender o que vem sendo pesquisado sobre o LDH. Nesse sentido, busca-se apresentar os resultados de investigações realizadas com pesquisas que se denominam “estados do conhecimento”. Estas efetuaram um

levantamento sobre as principais pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação no país que utilizam o LDH como fonte de estudo, no sentido de inspirar e estimular a busca do que ainda precisa ser pesquisado e produzido. Denominam-se “estados do conhecimento” o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema que vem sendo estudado.

Interessa-nos analisar as trilhas abertas e aquelas ainda por serem exploradas, principalmente no que tange ao diálogo do LDH com a historiografia. Desse modo, busca-se reconhecer não somente as divergências, mas também os desafios que se colocam para o desenvolvimento das pesquisas sobre o LDH e sua história. Além disso, como citam Romanowski e Ens (2006, p. 39), pode-se afirmar que uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” não se restringe a somente mapear a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

“Estados do conhecimento” possibilitam compreender a produção do conhecimento de determinada área, as dificuldades sobre o campo em que se move determinada pesquisa, as lacunas existentes, as experiências inovadoras, as alternativas de solução para problemas da prática e, desta forma, constituem um campo teórico de uma área do conhecimento. Nas palavras de Romanowski e Ens (2006, p. 39), a realização desses levantamentos possibilitam “contribuir para a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

Sobre algumas iniciativas empreendidas com o propósito de mapear os estudos envolvendo os LDH, pode-se citar o artigo publicado por Bittencourt em 2011, quando apresentou dados de um levantamento realizado envolvendo pesquisas referentes ao LDH, no período de 1980 até a primeira década do século XXI, mais precisamente o ano de 2009, com o propósito de identificar avanços e permanências de abordagens, com destaque às concepções de livro didático e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o conjunto dessas pesquisas.

Bittencourt (2011a) analisou 121 teses e dissertações localizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das principais universidades do país e constatou que houve um aumento significativo de pesquisas sobre o LDH a partir de 1980, cuja predominância se deu na região Sudeste. Atribui o crescimento das pesquisas à atuação de grupos organizados em projetos financiados e à disseminação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em várias instituições do país.

Destaca, ainda, que realizar estudos dessa natureza revela vários problemas, como por exemplo, o volume de trabalhos e sua dispersão em variados centros de pesquisa no país a sua

condição de ser também fonte, tanto para a história da disciplina, como para a própria história da historiografia. Além disso, as diferentes formas de abordagem dificultam a identificação das pesquisas que realmente utilizam o LDH como objeto principal. A autora salienta que outra dificuldade reside no acesso às publicações, principalmente as dos anais de eventos nacionais e internacionais (BITTENCOURT, 2011a).

Entre 1980 e 1990, segundo Bittencourt (2011a), as pesquisas recaíam, predominantemente, sobre as denúncias do caráter ideológico de que eram revestidas as obras escolares de História, identificando uma conformação de valores desejáveis por setores de poder instalados nos aparelhos do Estado. Além disso, havia uma excessiva presença de determinados personagens e, sobretudo, notável ausência de grupos sociais. As preocupações com os conteúdos dos LDH eram justificadas, uma vez que o livro didático era o instrumento essencial para a leitura dos alunos e, em muitos casos, o único material para a formação dos professores.

Também, enquanto ocorria a disputa entre a permanência de Estudos Sociais e o retorno de História e Geografia, pesquisadores dedicaram-se à análise de conteúdos históricos na produção de Estudos Sociais. Indagava-se quais histórias seriam introduzidas nas salas de aula e quais haviam se transformado com a entrada de alunos provenientes de condições econômicas e culturais bem distintas, em virtude de massificação da escola.

A autora ainda constatou que um número significativo de pesquisas se dedicou com exclusividade aos conteúdos históricos, tendo como pressuposto essencial as clivagens entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar. Estas pesquisas, segundo a autora, revelaram o caráter ideológico dos livros didáticos em contraposição ao distanciamento com a produção historiográfica acadêmica, mostrando assim, as diversas críticas dirigidas aos LDH devido à suposta defasagem frente à produção historiográfica. Talvez esteja aqui um dos argumentos que justifica a tese.

O livro didático produz um conhecimento oriundo exclusivamente da academia e é este princípio que ordena a apresentação dos conteúdos. O livro didático é suporte de transposição do conhecimento acadêmico para o didático e este se encarrega de transformar a história acadêmica em uma história ensinável. (BITTENCOURT, 2011a, p. 498).

Nesse sentido, as críticas se instalam na forma como este conteúdo é deslocado para o livro didático. Muitas vezes, um conhecimento pronto e acabado, sem possibilidades de reflexões e produção do conhecimento histórico.

Além disso, evidenciou que muitas críticas sobre as análises do LDH centravam-se na ausência de embasamento teórico, assim como na carência de pesquisas empíricas. Bittencourt (2011a) também questiona a ausência de pesquisas que adentram no universo escolar, ou seja, pesquisas que analisem as formas de consumo dos livros por parte de alunos e professores.

Nos anos 1990 os debates de vários encontros da área, como os realizados pela Associação Nacional de História (Anpuh), bem como os processos de reformulação curricular em andamento, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), marcaram o crescimento de pesquisas sobre o ensino de História, com enfoques diversos em torno de temáticas como formação de professores, currículo, linguagens e ensino de História, história do ensino de História, produção historiográfica e livro didático.

Segundo a autora, o ensino tradicional torna-se objeto de críticas. Alguns pesquisadores preocuparam-se com a história do ensino de História, utilizando o livro didático como fonte essencial nas pesquisas procurando investigar o passado da história nos diversos cursos e níveis de ensino nas escolas, a partir do século XIX.

Outras pesquisas se dedicaram a análises que focaram na forma como os LDH foram usados como instrumento de efetivação de programas curriculares, sendo submetidos a críticas severas na condição de veículo dos interesses do poder do Estado, figurando o período do Estado Novo de Getúlio Vargas como o preferencial para os pesquisadores. Também houve pesquisas que se dedicaram a analisar como o LDH tornou-se instrumento de uniformização curricular. Havia um grupo de pesquisadores debruçados sobre a relação entre a produção historiográfica e a escolar e estes se dedicaram a estudar as obras mais disseminadas, principalmente as de autores oriundos do Colégio Pedro II e pertencentes ao IHGB, no decorrer dos séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2011a).

Em outra perspectiva e fundamentação, havia grupos preocupados em situar a história do ensino de História não apenas na historiografia, mas como parte integrante da História da Educação. Nesse sentido, as pesquisas educacionais voltavam-se para o interior da escola, passando a situá-la como lugar de produção cultural e de conhecimento específico.

Assim, com base em uma história sociocultural, buscaram aprofundar o tratamento metodológico na abordagem do livro didático. Outras pesquisas introduziram a produção didática junto à história do livro e das edições, bem como a história da leitura e das práticas de leitura. Também, a materialidade do livro didático se tornou parte integrante das pesquisas. Os autores dos livros didáticos passaram a ser analisados, juntamente com os editores, ilustradores e gráficos. As pesquisas passaram a entrevistar os autores, buscando compreender os seus limites ou o alcance de seu poder. Dessa maneira, as reflexões recaíam sobre análises das

interferências do setor editorial e dos autores dos livros didáticos, também, no intuito de estabelecer articulações entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar (CHOPPIN, 2004; ABREU, 2002).

Conforme Bittencourt (2011a), a partir do século XXI os livros didáticos passaram a ser problematizados de acordo com as relações entre Estado, editoras e público consumidor, em especial, o professor. Nesse sentido, muitas análises se referem à relação entre as atuais políticas públicas e os livros didáticos. Cresceram também as pesquisas sobre o tema dos afrodescendentes e dos povos indígenas, além do aprofundamento das reflexões sobre o uso que alunos e professores fazem do material no cotidiano escolar.

O estudo de Bittencourt (2011a) mostrou que uma parte significativa das pesquisas assume um maior compromisso ao entender o livro didático com base em fundamentação teórica abrangente, dialogando com diversos autores, de distintas áreas, para que se possa estabelecer as diferenças de linguagens, das formas de apresentação das informações, dentre vários outros aspectos relacionados às obras escolares.

Outro exemplo que pode ser destacado em relação ao uso do LDH em pesquisas é o estudo realizado por Flávia Eloisa Caimi (2013) que analisou 65 dissertações e 7 teses relativas aos anos de 1998 a 2007, observando os autores e orientadores das pesquisas, a instituição a qual estavam vinculados, a região e a área da pós-graduação, como ocorreu a evolução dos temas, as escolhas metodológicas e teóricas, destacando a ausência de certas temáticas.

A autora evidencia a importância dessas pesquisas que acabam indicando novos enfoques investigativos para preencher lacunas existentes e, contribuem de forma significativa, para a ampliação e aprofundamento do conhecimento científico. Deste modo, mencionar o que se pesquisa sobre o LDH contribui sobremaneira para “avançar, coletivamente, na produção científica sobre o tema, reduzindo o sobretrabalho, ou mesmo, eliminando a duplicação de esforços no desenvolvimento de pesquisas” (CAIMI, 2013, p. 37). A autora também ressalta o crescimento quantitativo de pesquisas sobre os LDH no período pesquisado, atribuindo tal fator, dentre outros, ao PNLD que é responsável pela avaliação e controla a qualidade da sua oferta às escolas.

Quanto às temáticas observadas nas dissertações analisadas, Caimi (2013) faz um agrupamento em dez temáticas: etnias/pluralidade; linguagens; cidadania; usos do livro didático pelo professor; gênero; análise de conteúdo; história do ensino de História; concepções do LDH; categorias de aprendizagem e a historiografia. Com relação às teses, a autora localizou as seguintes temáticas: história do ensino de História, categorias de aprendizagem, linguagens, concepções sobre o LDH e análise do conteúdo.

Em seu estudo, Caimi (2013) aponta a categoria *etnias/pluralidade* como a mais representativa de seu levantamento. Nessa temática se enquadram os estudos relativos à história e cultura de povos indígenas e afrodescendentes e também discussões sobre diversidade e pluralidade cultural.

O expressivo crescimento das pesquisas sobre a temática *etnias/pluralidade*, segundo a autora, ocorre após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. Os temas discutidos pelas dissertações abordam tanto as sociedades e culturas indígenas, quanto tratam de questões relativas à escravidão africana e representações do negro, bem como abordam o tema num sentido mais amplo, inserido nas discussões da pluralidade e diversidade cultural (CAIMI, 2013).

A autora apresenta duas interpretações com base na análise das conclusões das dissertações analisadas. Primeiramente mostra que ainda persistem problemas relacionados à produção didática, tais como defasagem historiográfica, estereótipos, racismo, preconceito, discriminação, mito da democracia racial, etnocentrismo e omissões perante a Lei nº 10.639/2003. Posteriormente aponta para a relativa importância de um trabalho conjunto que integre os movimentos sociais, a sociedade civil, os professores e alunos no esforço de superação de tais problemas e de construção de práticas escolares e sociais pautadas no respeito à diversidade racial e à pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Em relação às pesquisas que se enquadram na *análise de conteúdo*, Caimi (2013) aponta que as mesmas têm como característica comum a intenção de identificar como e em que medida determinados assuntos são incorporados no LDH e suas relações com a historiografia, ou seja, investigar se e como os avanços das pesquisas acadêmicas chegam à produção didática. Além disso, a autora encontrou quatorze pesquisas que apontam o livro didático como mero repositório de conteúdos e pesquisas acadêmicas e que não levam em conta os vários aspectos envolvidos na produção, circulação e consumo do livro didático.

Na categoria *linguagens*, Caimi (2013) localizou nove dissertações que observam a ocorrência de estudos iconográficos, a análise da história em quadrinhos e o estudo sobre a presença da música no LDH. Para a temática *História do Ensino de História*, foram localizadas cinco pesquisas que tanto podem ser enquadradas nos enfoques da história das disciplinas escolares como na História da Educação.

A autora chama a atenção para essas pesquisas devido ao seu enfoque longitudinal, que muitas vezes remonta ao final do século XIX e que buscam compreender como impactam “sobre a produção didática nacional as políticas educacionais públicas, as correntes

historiográficas, as tendências curriculares, as transformações de ordem político-econômica, enfim, a própria dinâmica sócio-histórica” (CAIMI, 2013, p. 46-47). Além disso, são pesquisas que não têm o livro didático como única fonte de investigação, incorporando em seu *corpus* diversos documentos como pareceres, resoluções, arquivos escolares, dentre outros.

Na temática enquadrada como *cidadania*, Caimi (2013) localizou cinco dissertações que investigam como o LDH contribui para a formação cidadã dos estudantes. As conclusões dessas pesquisas salientam a fragilidade da contribuição do LDH para o desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos.

Com relação à categoria intitulada *Concepções do Livro Didático de História*, as pesquisas buscam compreender a produção do livro, as orientações teórico-metodológicas que guiam a seleção dos conteúdos, a narrativa, a abordagem metodológica, a interdisciplinaridade, a interlocução com os professores e alunos e as atividades. Adotam como prática metodológica a análise do discurso ou a análise do conteúdo (CAIMI, 2013).

Nos cinco trabalhos localizados na temática *usos dos livros didáticos pelo professor*, Caimi (2013) percebeu que os estudos procuram colocar o professor como o protagonista e o interlocutor entre o livro didático e o aluno, apontando também para a relativa autonomia dos professores diante do LDH.

Na temática denominada *categorias de aprendizagem*, a autora localizou três dissertações que procuram investigar em que medida e de que modo os LDH favorecem “a construção da noção de tempo e o desenvolvimento da noção de causalidade nos estudantes (CAIMI, 2013, p. 48).

Na categoria *gênero*, a autora localizou três dissertações que investigam como o LDH incorpora a historiografia sobre o papel das mulheres na história; as representações que os livros didáticos trazem do feminino e como as imagens veiculadas pelos livros didáticos apresentam a condição feminina na história. Caimi (2013) identificou apenas uma dissertação relativa à temática *historiografia*. Desta forma, aponta para um “aspecto lacunar”.

A autora finaliza seu estudo ressaltando alguns enfoques ausentes na produção acadêmica, destacando cinco deles: o livro didático regional; abordagens metodológicas do livro didático; especificidades da cognição histórica; estudos comparados entre livros nacionais e estrangeiros e a historiografia do livro didático de História.

Além disso, assim como Bittencourt (2011), Caimi (2013) identifica as regiões Sul e Sudeste como as regiões de maior produção de pesquisas na área do LDH, destacando o estado de São Paulo com o maior número de trabalhos, seguido dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Santa Catarina.

Outro dado observado por Caimi (2013), que está em consonância com o estudo anterior, se refere às pesquisas sobre LDH que foram realizadas, predominantemente, nos programas de pós-graduação em Educação, seguidos pelos programas de pós-graduação em História.

Recentemente, Anne Cacielle Ferreira da Silva (2018) publica sua tese intitulada “Estado do conhecimento sobre o livro didático de História: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)”. Justifica a pesquisa alegando a necessidade de efetuar balanços periódicos sobre a produção acadêmica para o autoconhecimento e memória da área, verificar onde estão os centros produtores do conhecimento, apontar quais temáticas estão sendo privilegiadas e também quais estão sendo negligenciados. Da mesma maneira, verificar as técnicas de trabalho que estão sendo utilizadas. A pesquisa pode servir de base para a formulação de novos estudos e apresentar o processo de evolução nesse campo.

A autora analisou 229 teses e dissertações no período de 1990 até 2015 e destaca o aumento significativo de pesquisas sobre o LDH a partir dos anos 2000. Aponta como fatores que explicam esse aumento a disseminação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, a consolidação dos processos avaliativos iniciados a partir de 1996 no âmbito do PNLD, a publicação da tese de doutorado de Bittencourt, bem como a atuação da pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) orientando pesquisas.

Quanto ao nível de ensino das 229 teses e dissertações localizadas, segundo a autora, a análise dos resumos não permitiu identificar o nível de ensino privilegiado por 91 trabalhos. Os anos iniciais do Ensino Fundamental receberam a atenção de 46 pesquisas; os anos finais agregaram 58 pesquisas; na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram 2 pesquisas encontradas e 32 pesquisas localizadas no Ensino Médio (SILVA, 2018).

Com relação ao tipo de escola em que as pesquisas foram realizadas, Silva (2018) destaca que um número significativo de trabalhos (94) não faz referência a essa identificação, nos resumos. No entanto, conseguiu localizar 3 pesquisas em escolas particulares e 132 pesquisas em escolas públicas.

O grande número de pesquisas sobre os LDH em escolas públicas se justifica pelo fato de o PNLD ser destinado aos alunos da Educação Básica que frequentam escolas públicas e, assim, é principalmente em escolas dessa natureza que os pesquisadores encontram os livros didáticos para suas análises (SILVA, 2018).

Conforme já constatado em pesquisas anteriores, Silva (2018) também apresenta o estado de São Paulo como o maior centro produtor de pesquisas com o tema livro didático de História, com 33%. Depois aparece o Paraná com 12% das pesquisas; seguidas de 11% em

Minas Gerais; 9% no Rio de Janeiro; e 7% no Rio Grande do Sul. Majoritariamente nos programas de pós-graduação em Educação (65%), seguidos de programas de pós-graduação em História (24%). Os demais foram defendidos em outras áreas e subáreas.

Para além de localizar as regiões e estados onde ocorre maior incidência de trabalhos com o tema LDH, Silva (2018) também identificou os programas em que a produção está mais concentrada. A pesquisa apontou o programa de pós-graduação em Educação da UNICAMP como o maior centro produtor de trabalhos sobre o tema.

Em contraposição a essa ideia, Soares (2017), em pesquisa recente, mostra que já não existe mais esta concentração das pesquisas em uma única instituição, muito pelo contrário, revela um alargamento das pesquisas em universidades diversas, fato que pode ser indiciado pela multiplicação de programas de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1990, e que demonstra também uma rede de ideias pulverizadas e “a não existência desse aglutinamento permite afirmar que não houve um alinhamento das pesquisas em torno de uma única concepção teórica da produção” (SOARES, 2017, p. 65). Se até meados da década de 2000 havia certa concentração nas Regiões Sudeste e Sul, o estudo de Soares revela a capilaridade e expansão das pesquisas sobre LDH em outras regiões, especialmente no Nordeste do país.

Com relação às temáticas pesquisadas, Silva (2018) elegeu cinco categorias nas quais se enquadram as pesquisas: 170 apresentam o conteúdo dos livros didáticos como tema principal; 29 pesquisas tratam dos processos de uso dos livros didáticos; 6 investigam o processo de produção e 2 o processo de circulação dos livros didáticos. O restante das pesquisas (22) trata de outras temáticas ou não apresenta centralidade nos livros.

A autora observa que a maioria dos pesquisadores se dedicou *ao conteúdo dos LDH* e salienta que é de extrema importância perceber que “essas pesquisas são afetadas pelos movimentos e transformações no campo acadêmico e no campo político” (SILVA, 2018, p. 130).

Silva (2018) cita a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, e da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório também o estudo da história indígena como fatores que repercutiram nas dissertações e teses que foram categorizadas como pesquisas sobre o conteúdo dos LDH.

Com relação às pesquisas que têm como tema *os processos de uso dos livros didáticos de História*, Silva (2018) destaca que a análise recai sobre os usos que professores e alunos fazem do LDH e que poucas pesquisas analisam *o uso do livro didático* nas aulas de séries

iniciais, séries finais e Ensino Médio, destacando, desta forma, uma das lacunas nas pesquisas sobre o tema.

Nesse sentido, cita os trabalhos de Garcia (2007), principalmente o texto apresentado pela pesquisadora no GT sobre livros didáticos no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, onde afirma a necessidade de estudar as relações que os professores estabelecem com os livros didáticos na organização e no desenvolvimento de suas aulas (SILVA, 2018, p. 131).

Chama a atenção que, apesar dessa lacuna já ser apontada há mais de uma década, ainda se observa o baixo índice de pesquisas nessa temática que teria seu enfoque na dimensão didática, metodológica e epistemológica (SILVA, 2018).

Silva (2018) ainda apresenta as teses e dissertações que utilizam o LDH em suas pesquisas, sem colocá-lo, todavia, como tema central. Os livros didáticos são referidos como elemento sem, no entanto, serem objeto de análise específica.

A autora também apresenta pesquisas que analisam *os processos de produção de livros didáticos e os processos de circulação desses materiais didáticos*. Essas pesquisas, em geral, analisam a produção, o mercado editorial, as mudanças e permanências desses materiais ao longo do tempo e a circulação desses materiais didáticos. Destaca que a maioria das pesquisas dessa natureza são realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação, seguidas por pesquisas em Programas de Pós-graduação em História.

Depois de especificados os temas, Silva analisou os focos privilegiados pelos pesquisadores dentro das temáticas das pesquisas e apresentou alguns que, segundo a autora, contribuem para que se possa compreender as configurações das pesquisas sobre os livros didáticos de História no período analisado.

As pesquisas que têm como foco *os conhecimentos ou temas disciplinares específicos*, são consideradas por Silva (2018) os mais privilegiados, sendo que em todo o período analisado, com exceção de 1990, 1991, 1997 e 2003, ao menos uma pesquisa por ano teve esse enfoque.

Com relação às pesquisas que têm como foco a *identidade*, a autora localizou 47 pesquisas entre os anos de 1990 a 2015. Nesse quesito, encontram-se as pesquisas que se dedicam à análise de enfoques relativos à história e cultura de povos indígenas e afrodescendentes.

Assim, como já salientado por Caimi (2013), Silva (2018) também aponta a promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como fatores que contribuíram para o aumento de pesquisas com a focalização nas identidades.

Analisando os resultados de algumas pesquisas, Silva (2018, p. 144) destaca que ainda “persistem problemas relacionados a estereótipos, racismo, preconceito, discriminação, mito da democracia racial e etnocentrismo, mesmo após as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008”.

Salienta a importância de determinadas pesquisas, no sentido de apresentar questões que precisam ser superadas na produção do LDH e, ao mesmo tempo, a importância de apontar caminhos para que se rompa com os equívocos presentes nas obras que chegam às mãos de professores e alunos.

Em relação às pesquisas que tomam como foco as *práticas de ensino*, Silva (2018) realça que estas mostram-se mais numerosas a partir dos anos 2000 e, de certa forma, foram localizados trabalhos que se utilizam de abordagem etnográfica.

Silva (2018) aponta o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como os programas que concentram maior número de trabalhos que focalizam as práticas de ensino nas pesquisas sobre o LDH.

Nas pesquisas que têm como foco as *linguagens específicas*, encontram-se as que analisam as músicas, os quadrinhos e as imagens. Segundo a autora, os trabalhos são recentes, uma vez que começam a ser defendidos a partir de 2003. Nessa subcategoria, a autora localizou 19 pesquisas.

Quando as pesquisas têm como foco *História do Ensino de História*, Silva (2018) localizou 14 trabalhos, cujas características são o enfoque longitudinal e recorrem a um *corpus* documental diverso para atingir os resultados propostos.

Conforme Silva (2018), as pesquisas com foco na *ideologia*, temática forte nos anos de 1980 e início da década de 1990, foram perdendo força, sendo retomadas após 2005. A partir deste momento, estas pesquisas passam a analisar se os livros didáticos estão atendendo às demandas sociais e do campo de ensino.

Com relação às pesquisas onde a temática privilegiada é a de *processos de usos de livros didáticos*, a autora destaca que ali se encontra uma das lacunas do campo de pesquisa, uma vez que estas são em número significativamente inferior. Enfatiza a necessidade de pesquisas que efetivem aproximações com a sala de aula para conhecer os processos de utilização dos livros.

No que se refere a *concepções de aprendizagem*, Silva (2018) localizou 5 pesquisas que passam a ser defendidas, com maior ênfase, a partir de 2007. Justifica que o crescimento de tais pesquisas, sob a influência do pesquisador alemão Jörn Rüsen, se propõe a compreender as concepções de aprendizagem presentes no LDH.

Para Silva (2008), o PNLD também passou a ser objeto de interesse de pesquisadores no Brasil em todas as disciplinas escolares e mediante diferentes abordagens. Em sua busca encontrou pesquisas que têm como foco o PNLD.

Em relação aos procedimentos, a tese de Silva (2018) mostrou que as pesquisas sobre o LDH entre 1990 e 2015 caracterizaram-se pelos seguintes elementos: pesquisas do tipo históricas e qualitativas, com predomínio da análise documental ou análise de fontes.

Assim, reconhece-se que os estudos apresentados por Bittencourt (2011a), Caimi (2013) e Silva (2018) são contribuições importantes para o campo da História da Educação e do Ensino de História e evidenciam a necessidade e a pertinência da realização de outras revisões. Nesse sentido, verifica-se a necessidade ainda premente de estudos que apontem para além dos dados estatísticos, de modo a avaliar em que período e condições os trabalhos foram realizados; se havia programas de pós-graduação naquele estado ou região; se há aumento de produção nos Programas de Pós-Graduação em História; se a produção acerca de LDH nos Programas de Pós-Graduação em Educação se mantém, mesmo após o expressivo crescimento do Mestrado Profissional em História? Enfim, o que nos diz essa diversidade de produção?

Destarte, vemos a necessidade também de produzir estudos que abordem outros temas, como, por exemplo, gênero, religião, etc., na lógica de estudos comparativos, uma vez que estamos sempre a afirmar que os estudos sobre livro didático são desta ou daquela forma como se fosse uma característica negativa ou peculiar ao livro didático ou ao ensino de História, sobretudo, quando nos referimos à quantidade. Cabe o questionamento se realmente isso se evidencia em outras temáticas, pois cremos que esta não seja uma característica singular ao LDH.

A partir do levantamento realizado por Silva (2018) e tomando por base o foco denominado pela autora de “identidade”, buscamos identificar as principais teses e dissertações que analisam principalmente a temática dos africanos escravizados, no intuito de aprofundar a análise dos aspectos que vêm sendo pesquisados. Entendemos que buscar essas pesquisas significa imergir nas diversas narrativas criadas sobre os africanos escravizados.

Portanto, serão aqui analisadas 6 pesquisas, entre dissertações e teses, sendo os autores João Bernardo da Silva Filho (2005), Maria Cristina Dantas Pina (2009), Mírian Cristina Garrido Ribeiro (2011), Fabiany Glauro Alencar Barbosa (2012), Anne Cacielle da Silva (2013), Luciano Magela Roza (2014). Foram escolhidas as dissertações e teses que tinham como fonte principal de estudo o LDH e com a temática de análise concentrada nos africanos escravizados.

João Bernardo da Silva Filho na tese “Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História”, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2005, traz como questionamento inicial: Qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em suas salas de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional? Para tanto, analisou três coleções dos irmãos Nelson e Claudino Piletti, intituladas História & Vida, em edições dos anos de 1996, 1997 e 2001.

Constatou que o livro didático mudou na aparência, no seu design, “assimilou determinados avanços pedagógicos, mas pouco se modificou no que diz respeito ao campo historiográfico e à incorporação de pesquisas já conhecidas sobre os negros, o que levaria à construção de um novo saber escolar” (SILVA FILHO, 2005, p. 128). Atesta, desta forma, que a permanência, em livros didáticos, de representações que apenas têm reprisado o escravismo, vêm negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos da sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social do nosso país.

A autora Maria Cristina Dantas Pina em sua tese “A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)”, defendida em 2009, teve como intuito identificar o lugar ocupado pelo negro na história do Brasil. Para tanto, analisou os livros didáticos de História do Brasil de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais adotados no Ginásio da Bahia entre os decênios finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX. Concluiu a pesquisa dizendo que os livros didáticos foram utilizados como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, chamada “nação brasileira”.

No entanto, essa formação estava baseada na consolidação de um projeto de classe hegemônico que se caracteriza pela defesa de uma sociedade urbana, liberal, capitalista, branca e cristã, onde o escravo negro aparece como elemento formador, e não fundante, da nação brasileira e ocupa um lugar “menor” nesse processo frente ao discurso da inferioridade da raça e das civilizações africanas em relação à civilização europeia. A escravidão é justificada em nome de um projeto maior – a construção da nação brasileira livre e soberana (PINA, 2009).

Ainda segundo a autora, 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.

A dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2011, de Mírian Cristina de Moura Garrido Ribeiro, intitulada “Escravo Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)” verificou como os livros didáticos apresentam a história dos negros recém “libertos” da escravidão.

Segundo a autora, os livros didáticos analisados na pesquisa apontam para uma heterogeneidade dos manuais disponíveis que, em geral, não apresentam incorporação de conteúdos novos – relacionados à África e afrodescendentes – e não renovam os conteúdos já consagrados. No estudo concernente às representações dos negros no pós-abolição constatou a permanência de uma visão fatalista para este grupo. Na visão dos autores de livros didáticos, os ex-escravos estavam fadados à marginalização por sua passividade ou submissão, logo, marginalizada por sua própria opção. Nenhum dos autores dos livros didáticos analisados se preocupou em explicitar as lutas constantes para a sobrevivência do ex-escravo.

A autora destaca também que, após selecionar obras didáticas dos mesmos autores, distantes 10 anos de sua publicação, percebeu que a redação do texto que se destina a explicar o pós-abolição, bem como a maior parte do conteúdo escrito, manteve-se semelhante mesmo após uma década. Alerta para a existência de uma historiografia renovada presente nos paradidáticos, mas ausente nos livros didáticos aprovados, adquiridos e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio.

Fabiany Glauro Alencar Barbosa, em sua dissertação defendida em 2012, com o título “A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)” pesquisou as representações sobre a abolição que foi veiculada nos LDH no final do século XIX e início do XX.

Conforme a autora, por meio de uma abordagem que circunscreve as obras didáticas foi possível acessar os modos de ver e representar o mundo, bem como de ensinar a ver e interpretar o mundo. A pesquisa mostrou que cada obra didática estudada, a seu modo, correspondeu a projetos políticos de formação da nação brasileira em que as representações, a historiografia e o ensino de História foram estrategicamente pensados como meios de se atingir tal fim.

Barbosa (2012) destaca que os LDH têm uma função política e cultural, uma vez que, ao veicular a produção historiográfica de determinada época e tradição, os conteúdos dos livros didáticos, tal como o discurso historiográfico, encontram-se atravessados por preconceitos, ideologias, mistificações, exclusões, hierarquizações e silenciamentos. Nesse sentido, a autora chama a atenção para as relações de poder, ou seja, as disputas que estão em torno do controle

da leitura do passado. Em cada época, no campo historiográfico vai prevalecer a visão vitoriosa na disputa pelo controle dessa leitura que acaba sendo reproduzida no LDH.

A pesquisa de Barbosa (2012) mostrou que o IHGB definiu o modo e o tipo de escrita de história no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, sendo que a historiografia que estava sob a égide daquela instituição acabou excluindo do projeto de nação as populações de negros e índios, populações consideradas não-civilizadas.

Além disso, os silêncios também são reveladores do exercício do poder, das disputas internas do controle do campo do significado social, onde são incluídos e excluídos os atores sociais, bem como as hierarquias estabelecidas na construção da memória social e na domesticação do passado (BARBOSA, 2012).

A própria Anne Cacielle da Silva aparece com sua dissertação, defendida em 2013 e intitulada “Manuais de História para o Ensino Fundamental: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil”, em que investigou a presença das fontes legais nos LDH, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil.

A autora analisou dois LDH destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que foram aprovados pela avaliação do PNLD 2011. Segundo a autora, do ponto de vista quantitativo, constatou um grande número de fontes, presentes de diferentes modos. Também do ponto de vista da diversidade de fontes, pode-se dizer que os livros analisados atendem às exigências - gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias, manifestos, contratos e certidões.

Quanto à análise qualitativa, a autora verificou que as fontes estão presentes de modos diferentes em um mesmo manual e também na comparação entre ambos. Algumas são apenas citadas ou referidas nos textos-base ou na forma de sugestões complementares, mas não são apresentadas explicitamente, enquanto outro conjunto é usado como uma forma de ilustrar, de esclarecer, de representar um fato, um problema, um tema. Nenhuma dessas duas categorias atende à necessidade de desenvolver-se um trabalho com as fontes no ensino (SILVA, 2013).

A tese de Luciano Magela Roza “A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos” apresentada à UFMG, em 2014, traz aspectos relevantes sobre a abordagem da história afro-brasileira em livros didáticos. A pesquisa ocorreu em torno das coleções didáticas aprovadas nos PNLD 2008 e 2011, sendo elas: “História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio” de autoria de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick (Editora Moderna); “História em Projetos” de Andréa Paula, Carla Miucci Ferraresi e Conceição Oliveira (Editora Ática); “História, Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD); “História –

conceito e procedimentos” de Eliete Toledo, Ricardo Dreguer (Editora Saraiva) e “Projeto Araribá – História” (Editora Moderna).

O foco investigativo foram os conteúdos curriculares dos manuais escolares em que afro-brasileiros ou ações relacionadas a eles se fazem presente. Além disso, o autor procurou compreender as tensões entre saber escolar, a constituição de memórias e a proposta de política de representação em torno da temática em questão.

Em sua análise, Roza (2014) observa os poucos trabalhos que se dedicam a investigar a relação entre o pós-abolição e a história escolar. Nesse sentido, coloca que outros aspectos da experiência histórica afro-brasileira devem ser objeto de investigações acadêmicas, uma vez que muito pouco ainda é conhecido sobre as abordagens em circulação nos artefatos culturais voltados para o ensino-aprendizagem no contexto posterior à Lei nº. 10.639/03. Além disso, ressalta a falta de estudos sobre o uso do livro didático como recurso para o trabalho e a atualização do professor, assim como de aprendizagem dos alunos.

Em suas conclusões, o autor evidenciou que a história do pós-emancipação afro-brasileira, como sendo um conteúdo curricular que se encontra presente em um conjunto de coleções didáticas produzidas para o ensino-aprendizagem da história nos anos finais do ensino fundamental, vem sendo abordada “por um conjunto de ações, estratégicas, interpretações, apropriações e uso de recursos que consideram aspectos didático-pedagógicos, acadêmicos, político-culturais, mercadológicos e político-institucionais” (ROZA, 2014, p. 237).

Tais trabalhos são de significativa importância e contribuem para um olhar crítico. Observa-se que muitas são as formas para se explorar o mundo dos livros, em suas nuances e possibilidades. Notadamente, em relação aos trabalhos sobre o LDH que priorizam os conteúdos relativos aos africanos escravizados, muitas são as perspectivas e correntes teóricas que se propõem a pesquisá-los e que trazem importantes questões para o debate.

Conforme Bittencourt (2011), a realização de levantamentos de pesquisas e sistematizações constantes são extremamente importantes para amplificar e embasar novas pesquisas. No caso desta pesquisa, tais levantamentos possibilitaram identificar a produção acadêmica a respeito das relações entre a historiografia e os LDH. Disso, percebemos a baixa quantidade de pesquisas nessa área.

Todavia, não obstante as contribuições dos estudos citados, o presente trabalho busca contribuir com uma reflexão que amplie o olhar sobre o diálogo que se estabelece entre a historiografia e o LDH no que concerne ao tema dos africanos escravizados.

2 VELHOS ARTEFATOS, NOVAS VISÕES: ESTUDO DAS MATERIALIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉCULO XIX AO XXI

O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito.

(CHARTIER, 2002, p. 9)

Na apresentação do livro *Os Desafios da Escrita*, Chartier (2002) comenta que a tarefa dos historiadores não é de profetizar a história e sim, de compreender os diversos significados resultantes da composição, difusão e apropriação de um escrito. Deste modo, desenvolver um estudo com livros didáticos leva à necessidade de explorar a “materialidade do texto”, ou seja, analisar os processos pelos quais os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido ao texto. O autor destaca ainda que, por muito tempo, diversos estudos nessa área faziam uma abstração textual, ou seja, o texto era reduzido a seu conteúdo semântico, desconsiderando-se a sua materialidade.

Baseado nos estudos de Don Mackenzie, Chartier destaca a importância de o historiador incluir em suas análises, independentemente do gênero ou estatuto, as “categorias de citação de designação e de classificação de acordo com o tempo e lugar que lhe são próprios” (CHARTIER, 2002, p. 64) e, ao mesmo tempo, considera as formas que compõem o texto como “o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação” (CHARTIER, 2010, p. 7), além dos significados que os livros procuram transmitir.

Ressalta também a necessária separação de dois tipos de dispositivos: “os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor, e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina” (CHARTIER, 1990, p. 127). O ponto de vista dos primeiros se refere à organização de parágrafos, o uso de negrito, sublinhado, itálico; já, do ponto de vista dos segundos, o formato e o tamanho do livro, o uso de cores, o tipo de papel, o tamanho e o tipo da fonte, o uso de imagens e até melhorias no próprio conteúdo para se adequar ao pretendido. Tais protocolos não são meros ornamentos visuais, pois “é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 62).

A partir dessa análise é possível chegar mais próximo das intenções do autor e também do editor, uma vez que, como aponta Chartier (1990), o processo de publicação de um texto sempre é coletivo, já que implica uma pluralidade de espaços, de técnicas, de máquinas e indivíduos. Encontrar as diferentes decisões e intervenções que deram aos textos impressos suas diferentes formas materiais é chegar nas profundezas do texto.

Trata-se de um material sujeito à intervenção de vários agentes, que se interligam, bem como constituem e são constituídos em teias de saberes, valores, conceitos, perspectivas teóricas, por fim, de uma cultura histórica ampla e plural. Tal perspectiva já foi observada por Chartier (1990, p. 126), nestes termos “façam o que fizerem os autores, não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”.

Nessa perspectiva, o livro é um produto que foge ao controle do autor, pois sofre interdições em sua construção, edição, revisão, produção gráfica e distribuição. A produção de um livro didático exige a participação de vários profissionais, são eles os responsáveis pela intervenção editorial que tem por objetivo fazer uma adequação às capacidades de leitura dos estudantes. No caso do livro didático, a intervenção da equipe editorial é bastante ampla, sendo que o livro passa por uma série de transformações estruturais, de conteúdo e de linguagem, onde

(...) encurtam os textos, suprimem os capítulos episódios ou divagações considerados supérfluos, simplificam os enunciados aliviando as frases das orações relativas e intercalares. Dividem os textos criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos (CHARTIER, 1990, p. 129-130).

Essas adaptações são muitas vezes orientadas “pela representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo tão familiar” (CHARTIER, 1990, p. 129). Segundo Chartier (1990) as estratégias dos agentes envolvidos na produção conferem materialidade à obra. Outrossim, revelam o que se espera do leitor. É desta maneira que entra a importância da materialidade como aspecto que dá suporte ao texto, uma vez que são acionados diversos mecanismos que buscam ativar as percepções do aluno através dos elementos textuais e visuais presentes no livro.

Os livros didáticos produzidos no Brasil são destinados a um mercado específico, a escola; e a um público específico, os professores e estudantes de escolas do país. Chartier (2002) também alerta para as intervenções editoriais que são realizadas tendo em vista os públicos visados e, conseqüentemente, estes comandam as decisões quanto ao formato, ao papel, aos

caracteres, à presença ou não de ilustrações. Desta maneira, o livro didático deve se adequar a esse mercado específico. Isso implica também que a escola, tomada como mercado, influencia os usos específicos do livro didático, mediados pela sua materialidade. A escola, de tal maneira, inaugura práticas e culturas que lhes são específicas.

Munakata (2016, p. 133) lembra que

[...] o livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta [...]; livro não é apenas um conjunto de ideias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada. Ter uma coluna de texto é diferente de ter duas colunas.

Destarte, o livro didático como objeto, faz parte de todo o acervo de cultura material escolar e, junto com os demais objetos materiais, confere identidade material à escola. A esse respeito, há duas vertentes de abordagem: aquela que trata esses objetos materiais, inclusive os livros didáticos, como patrimônio, depositário da memória preservada; e outra que confere à cultura material, no caso o livro didático, o indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações (MUNAKATA, 2016).

Nestes termos, alguns indicativos apontados por Chartier acerca da materialidade são tomados como referência para identificar os LDH, embora se reconheça as dificuldades em categorizar esses suportes didáticos. Como parte dos elementos materiais dos livros, a proposta é analisar seus aspectos físicos; a forma e disposição do conteúdo; o tratamento iconográfico e por fim, a autoria dos livros didáticos.

2.1 Aspectos físicos dos livros

Desenvolver um estudo com o livro didático requer não somente atentar para seu conteúdo, mas também articular seu significado para os agentes de sua produção. Se por um lado há (ou não) um conteúdo prescrito pelo poder público, por outro lado, autores, editores, professores, alunos, são também agentes desse processo e determinam a forma como este se apresenta.

A materialidade do livro didático faz parte da maneira como o conteúdo será visualizado, lido – ou visto – e compreendido. Chartier (1990) alerta para o fato de que os textos não sobrevivem fora dos suportes em que são inseridos. Não há compreensão descolada do formato em que o conteúdo se exprime.

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 1990, p. 126-127).

Os LDH apresentam narrativas de um determinado período e que precisam de uma metodologia de ensino adequada ao objetivo de fazer com que as narrativas sejam incorporadas ao universo do conhecimento dos alunos, por isso da relevância de um material atraente para este público. Desta forma, estes alunos nunca recebem textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade, pois eles manipulam objetos, ouvem palavras e, ao assim fazê-lo, comandam a compreensão do texto.

A primeira etapa que correspondente ao projeto gráfico de um livro didático é a definição do formato e tamanho do impresso. Estes aspectos são fundamentais para a escolha dos outros elementos, como o tipo de encadernação, diagramação, tipos e tamanhos de imagens, tipografia, disposição dos textos, uso de cores. No caso dos livros didáticos, a definição do tamanho do material traz outras consequências, como o manuseio do material e o transporte por parte dos alunos e professores. Sendo assim, o formato e o tamanho do livro devem proporcionar que seja possível seu manuseio e transporte de maneira prazerosa e funcional.

O projeto gráfico procura garantir um resultado esteticamente harmonioso, visualmente legível e funcionalmente eficaz. Ainda assim, precisa favorecer o alcance dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. A construção gráfica e a distribuição do conteúdo precisam remeter à aproximação do aluno com a história através dos processos de percepção que estimulem, durante o aprendizado, inclusive a formação de sua identidade, por exemplo.

O quadro 2 apresenta algumas descrições técnicas e físicas do *corpus* documental da pesquisa. Esses aspectos materiais se referem à edição, às editoras, às cores principais usadas nas obras, ao número de páginas dos livros didáticos e ao formato que possuem e materializam estratégias editoriais para atrair os leitores.

Quadro 2 Descrições técnicas e físicas do *corpus* documental

Ano	Editora/Estado	Edição	Cores principais	Número de páginas	Formato ¹⁵
1891	Garnier	3º	Preto, branco	398	
1896	Livraria Clássica de Alves & C	-	Preto, branco	115	
1905	Saraiva	-	Preto, branco	646	18,5 X 26,5
1907	Garnier	-	Preto, branco	398	
1911	Duprat & Comp.	-	Preto, branco	567	
1917	Livraria Francisco Alves	3º	Preto, branco, marrom	156	
1923	Jacinto Ribeiro dos Santos	3º	Preto, marrom	258	
1925	Companhia Melhoramentos	-	Preto, branco, marrom	316	
1933	Livraria Francisco Alves	8º	Preto, marrom	210	
1936	J.R. de Oliveria & CIA	4º	Preto, branco, marrom	70	
1945	Comp. Editora Nacional	10º	Preto, branco, marrom, verde	279	19,5 x 13,5
1947	Livraria Francisco Alves	-	Preto, branco, marrom	97	18 x 12,5
1951	Organizações Simões	2º	Preto, branco, marrom, verde	140	
1958	Edições Melhoramentos	7º	Preto, branco, marrom, amarelo, verde	200	
1961	Saraiva	3º	Preto, branco, marrom	205	21,5 x 14,5
1968	Gráfica e Editora Livro S.A	2º	Preto, branco, rosa	438	19,5 x 14
1976	Moderna	-	Preto, branco, vermelho	233	21,5 x 14,5
1979	Ática	2º	Preto, branco,	381	21,5 x 14,5
1988	Saraiva	6º	Preto, branco, verde	136	28 x 20
1989	Ática	9º	Preto, branco, vermelho, azul, verde, amarelo	239	28 x 20
1994	Saraiva	1º	Preto, branco, azul, verde, amarelo	352	23,5 x 17
1997	TDG	-	Branco, bege, vermelho, rosa	192	28 x 20
2003	Ática	2º	Branco, vermelho, verde	432	26 x 19,5
2008	Nova Geração	1º	Branco, azul, vermelho, verde	840	28 x 20

Fonte: Sistematização da autora.

¹⁵ Não conseguimos obter alguns dados referentes ao formato dos livros didáticos obtidos por meio digital do LEMAD.

Destarte, a primeira etapa do processo editorial define as características iniciais do impresso, aquilo que por primeiro é percebido pelo leitor, ou seja, o formato e o tamanho que o produto deverá apresentar. Os LDH que obtivemos por meio do LEMAD são materiais digitalizados e, portanto, até o momento ainda não conseguimos obter as informações relativas ao seu formato e tamanho. Uma breve investida aos exemplares de LDH deixa clara a predominância do formato “retrato”, onde a altura da página é maior do que a largura. O tamanho de um livro tem relação com o número de vezes em que a folha de impressão foi dobrada para resultar no produto final, variando à medida que varia o tamanho da folha.

Essa primeira etapa do projeto gráfico do livro é fundamental para a escolha dos outros elementos, uma vez que possibilitam, dificultam ou impedem a utilização de determinado tipo específico de encadernação, diagramação tipos e tamanhos de imagens, a disposição do texto e o uso de cores. Com relação ao uso de cores, observa-se que no final do século XX os LDH se tornam mais coloridos. As diversas cores não estão somente presentes nas imagens, mas percorrem inclusive o texto.

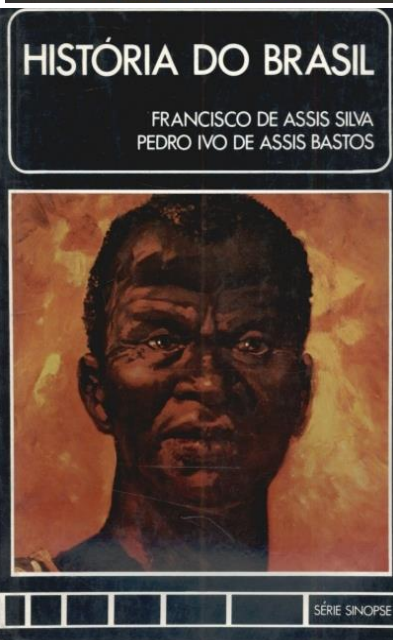
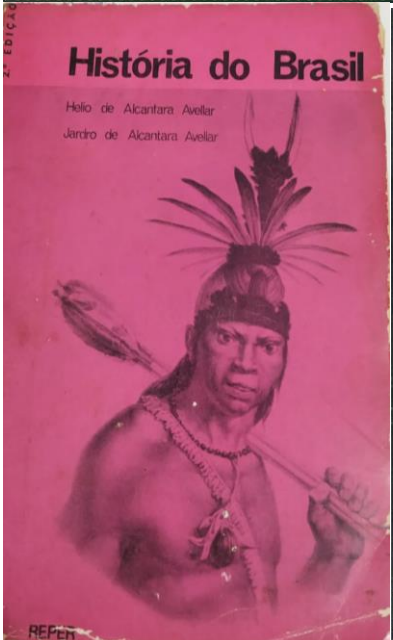
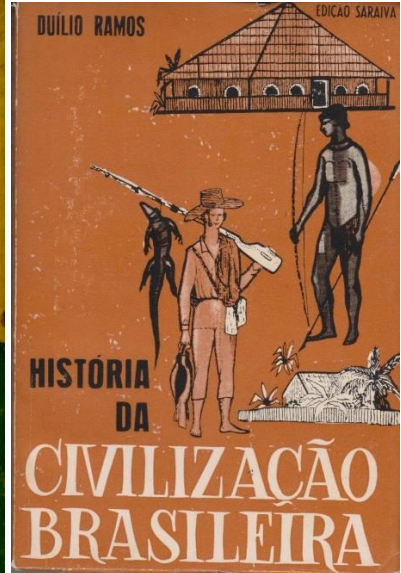
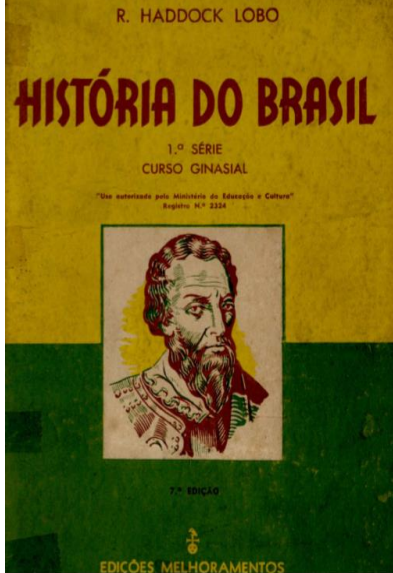
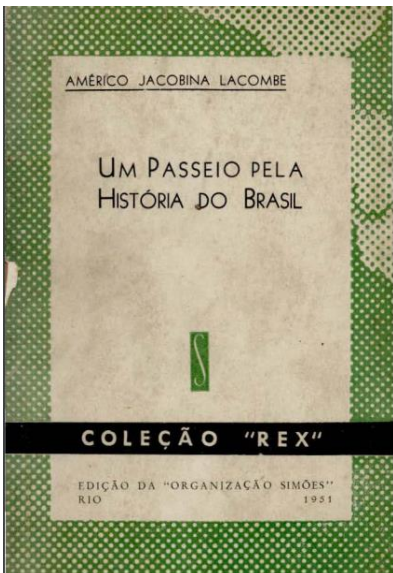
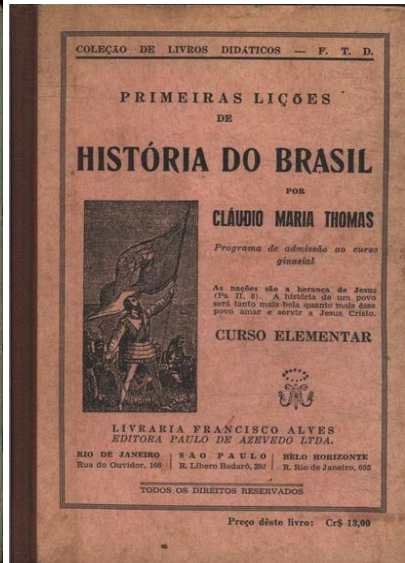
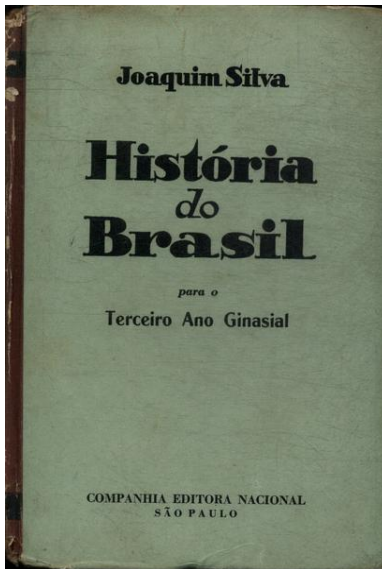
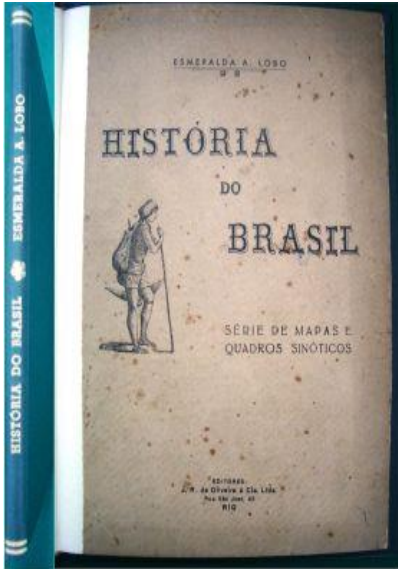
Com relação às editoras, observa-se que todas se localizam no estado de São Paulo ou no Rio de Janeiro, e que a maioria são empresas tradicionais no mercado editorial e têm uma produção didática consolidada.

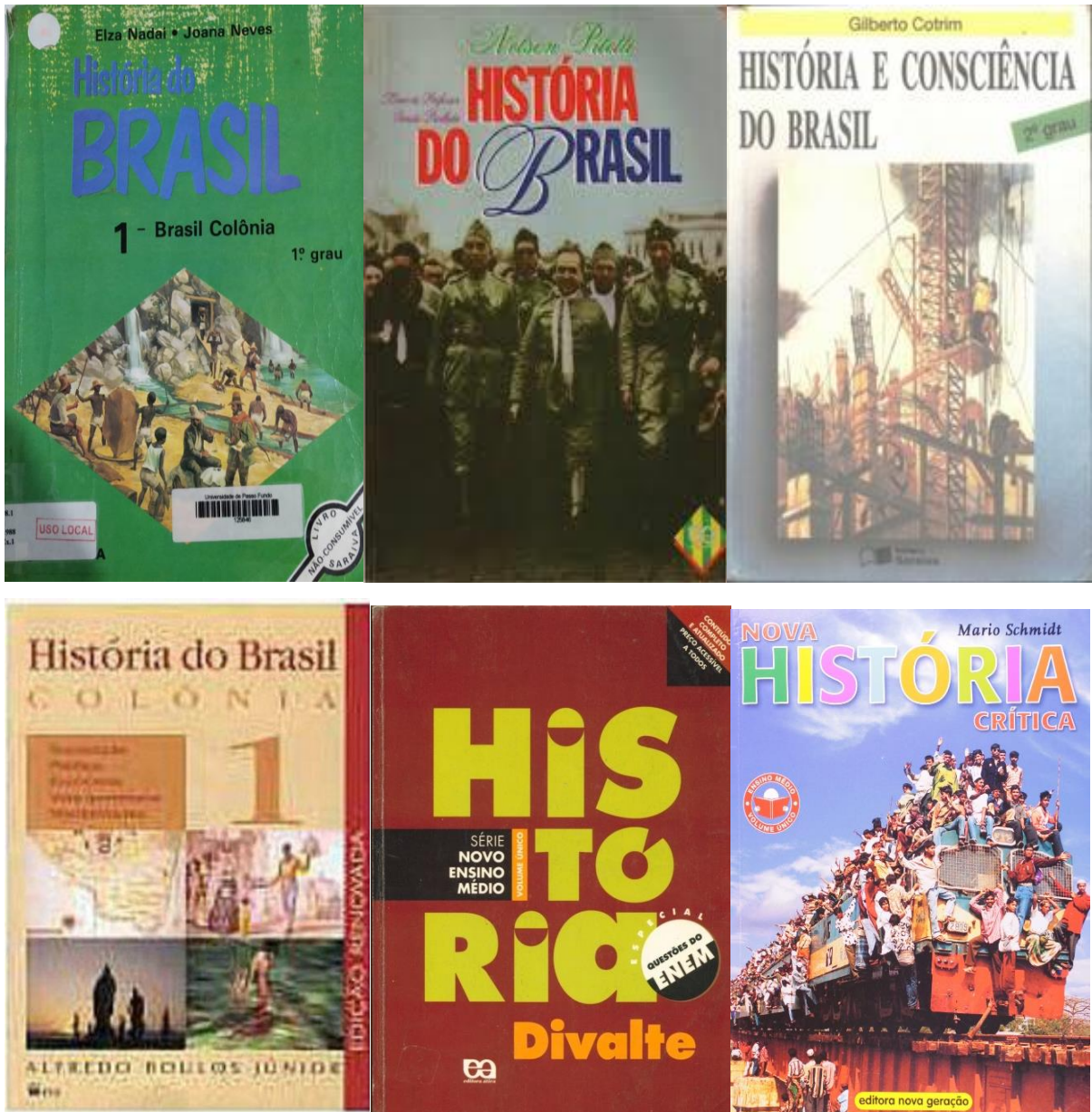
Para analisar a forma como o livro se apresenta, a capa é um componente que merece destaque. Ao propor um esquema para análise de LDH, Bittencourt (2011) aborda a capa, dentre os aspectos formais, como um dos principais elementos que constituem uma estratégia editorial de sedução junto aos professores. Na capa, vários elementos podem ser observados, como: título da obra, componente curricular, consumível ou não consumível, algum selo, nome dos autores, ilustrações da capa, cor utilizada.

A capa não se constitui uma mera proteção ao livro, ela consiste num veículo de informação e indicação das intenções dos autores e editores sobre o conteúdo a ser tratado, bem como de representações criadas por estes em relação aos diferentes leitores (professores e alunos).

Figura 1 Capas de LDH de 1890 a 2010







Fonte: Sistematização da autora.

As capas dos LDH do Brasil do final do século XIX e início do XX são ricas em informações sobre os autores e as obras. Sobre os autores, geralmente consta uma pequena nota biográfica que os qualificava e também é um argumento de autoridade, mostrando o lugar social e profissional do autor, como: Joaquim Manuel de Macedo (1907), “Professor de História e Chorographia Pátria do Collegio D. Pedro II”; Raphael M. Galanti (1911) “Professor no Collegio Anchieta em Nova Friburgo e sócio correspondente de vários institutos históricos”; Pedro do Coutto (1923) do “Colégio Pedro II”; Osorio Duque-Estrada (1933), da “Academia Brasileira, Professor da Escola Normal; inspetor federal do Lyceu de Humanidades de Campos; membro honorário da Sociedade Acadêmica de Historia Internacional, de Paris; sócio

correspondente do Instituto Histórico e Geographico de Pernambuco; do Instituto Histórico do Ceará”. Registrar a experiência dos educadores e o pertencimento a academias literárias ou científicas parecia que era algo necessário para avaliar a obra e o autor, conferindo-lhes autoridade por meio do vínculo com determinados lugares de produção e consagração.

Além disso, a capa serve também para mostrar a quem se destina a obra. Por exemplo, “Historia do Brasil” de João Ribeiro (1917), traz na capa que o livro é destinado às escolas primárias; Joaquim Silva (1945) na obra “História do Brasil”, informa que o livro é destinado para o “Terceiro Ano Ginásial”; a obra “Nova História Crítica” de Mario Schmidt (2008) traz na capa a informação da obra ser destinada ao Ensino Médio.

Sobre a organização das obras, a escolha dos conteúdos e forma de abordá-los, havia o indicativo de seguir os programas oficiais de ensino e, outras vezes, ser adotada por alguma instituição de ensino e/ou municipalidade. O livro “Historia do Brasil” de Esmeralda Lobo (1936), traz na folha de rosto a informação do livro ser aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, Conselho Superior de instrução do estado de Minas Gerais e Diretoria do Instrução Pública dos Estados de Pernambuco, Ceará e Pará. “História do Brasil” de Joaquim Silva (1945), informa na folha de rosto que o livro está de acordo com o último programa oficial e apresenta o índice com os títulos que seriam os das questões do programa oficial. “História do Brasil” de Haddock Lobo (1958), traz na capa a informação de que o livro é autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. A obra “Nova História Crítica” de Mario Schmidt (2008) informa que a obra está de acordo com o “PNLEM 2009, 2010, 2011”.

A obra “Lições de Historia do Brazil” publicada em 1891, traz em sua capa a seguinte frase: “Lições de Historia do Brazil proferidas no internato de Gymnasio Nacional pelo respectivo professor Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia”. O livro “Noções de Historia do Brasil” de Osorio Duque-Estrada (1933) indica na capa da 8ª edição que a obra é oficialmente adotada nas escolas primárias do Distrito Federal. Trazer essas informações na capa, principalmente por uma instituição de renome como o Colégio Pedro II ou do Distrito Federal, era indicativo de uma obra de boa qualidade.

Sobre as edições, os livros trazem estampado nas capas o número da edição e, também, a informação de ter sido revisado ou atualizado, como: “Lições de Historia do Brazil” de Luis de Queirós Mattoso Maia (1891), informa que a 3ª edição está “correcta e aumentada”. Nas primeiras páginas do livro “Historia do Brasil” de João Ribeiro (1917) consta a informação que a 3ª edição foi cuidadosamente corrigida. O livro “História do Brasil” de Haddock Lobo (1958), traz o informativo de que a 7ª edição está “de acordo com os programas oficiais”. Duílio Ramos (1961) em “História da Civilização Brasileira” informa que a 3ª edição foi refundida. A obra

“História” de Divalte Garcia Figueira (2003), traz a informação de que a 2ª edição possui uma abordagem completa, com informações atualizadas, atividades numerosas e variadas. Nas obras mais recentes consta ainda que o livro possui questões do Enem e de Vestibulares de todo o Brasil. Nessa lógica, pode-se pensar como o livro didático é temporário e, de alguma maneira, com o passar dos tempos, era necessário fazer uma atualização dos conteúdos, incorporando as mudanças da historiografia e as demandas do tempo presente.

Na capa encontra-se também o título do livro. O título procura chamar a atenção dos leitores, sendo que na maioria das vezes se encontra centralizado e escrito em fonte maior que as demais. Mario Schmidt (2008) foi bastante provocativo ao nomear sua obra de “Nova História Crítica”. Através do título, o autor mostra o que espera dos seus leitores. Ao oferecer uma história com uma nova abordagem, espera formar indivíduos conscientes e agentes ativos no seu tempo histórico.

A identidade visual é um elemento revelador da concepção e idealização do produto e que insinua possíveis diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo de produção do livro didático. Bittencourt (2011), nesse sentido, destaca que a capa é importante, mas que não se pode esquecer das primeiras páginas do livro, uma vez que estas possibilitam uma visão do processo de produção, ou seja, aparecem os agentes que participam de sua elaboração.

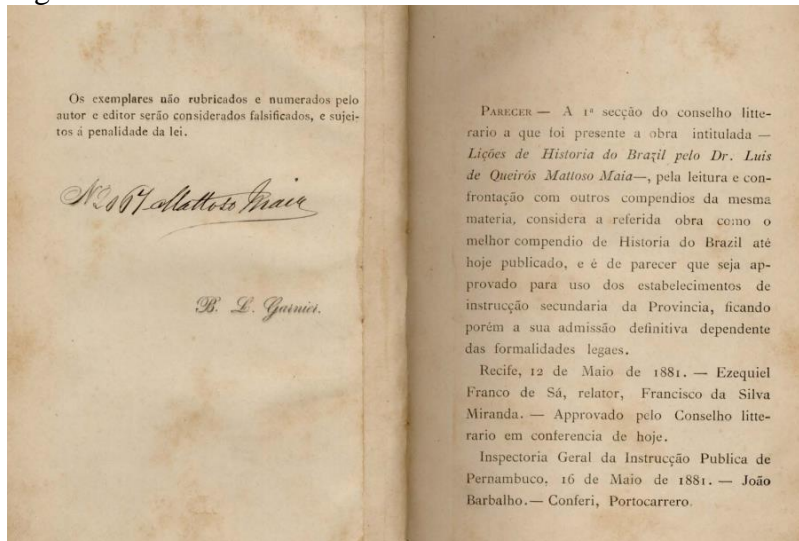
No final do século XIX e início do século XX, informações relativas às obras e aos autores apareciam nas capas dos livros. No decorrer da segunda metade do século XX essas informações passaram a ocupar as primeiras páginas dos livros, como na obra “História e Consciência do Brasil” de Gilberto Cotrim (1994), é informado na folha de rosto que ele é Professor de História graduado pela USP e advogado inscrito na OAB-SP. A obra “História” de Divalte Garcia Figueira de 2003, traz na folha de rosto as informações de suas habilitações. Consta que ele é Mestre em História pela USP, Professor de História do Ensino Médio e autor de diversos livros.

Todos os livros didáticos analisados trazem informações nas primeiras páginas, acerca das pessoas que participaram do processo de produção do livro. Aparecem nomes das pessoas responsáveis pelas ilustrações, pela diagramação, capa, composição, edição do texto e correção. Além disso, em algumas obras aparece a ficha catalográfica.

Essa análise é importante para perceber o conjunto de pessoas que interferem na obra e como esta interferência influencia na leitura do texto, uma vez que esses aspectos determinam a forma como a página apresenta as informações (boxes, uso de itálicos ou negrito para os conceitos básicos), e as diversas ilustrações, coloridas ou não.

Outro elemento importante a ser observado reside na necessidade de algumas editoras ou mesmo os próprios autores em afirmar a autenticidade da obra. Observamos a figura 2 onde esta autenticidade se expressa por meio da assinatura do autor e editor da publicação que, nesse caso, foi subscrita por Mattoso Maia e B. L. Garnier, respectivamente autor e editor.

Figura 2 Autenticidade da obra



Fonte: Maia (1891).

Chartier (1998, p. 18) adverte para a importância de perceber que a configuração de um texto numa materialidade específica enseja diferentes interpretações, compreensões e depende principalmente dos usos de seus diferentes públicos.

2.2 Conteúdo

Os LDH representam a possibilidade de dar visibilidade aos conteúdos a serem ensinados em cada época, uma vez que traduzem uma tradição social e escolar que se reconstrói ao longo do tempo. Estes conteúdos resultam de uma relação dialética entre a tradição, as mudanças sociais ou ainda de combinações muito abstratas que surgiram em um tempo muito distante, segundo Cuesta Fernández (1997).

O “Código Disciplinar de História” fundamentado por Cuesta Fernández (1997, p. 57) procura dar conta “[...] desta complexa e sutil alquimia que converte a História em matéria de ensino”. Para o autor, os LDH seguem um código disciplinar, no entanto, é preciso observar que os conteúdos que chegam aos livros didáticos fazem parte de uma cultura histórica, ou seja, dependem dos usos da história pelos autores destes livros. Trabalhar com essa categoria possibilita entender o que especificamente os homens consideram como sendo o passado.

Rüsen (1994, p. 3) define cultura histórica “como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade”. Logo, a cultura histórica é a própria memória histórica, onde o sujeito tem uma orientação temporal para sua práxis e uma direção para a explicação humana do mundo e de si mesmo.

Pode-se inferir que uma das maneiras da cultura histórica se manifestar é pelas narrativas, onde ocorre um esforço mental de várias categorias profissionais que se mobilizam para trazer à luz do nosso conhecimento o que foi feito no passado, atribuindo-lhe um sentido histórico. As narrativas presentes em LDH são relatos importantes sobre determinado período e são produtos onde a cultura histórica se apresenta.

No entanto, as narrativas precisam da memória para existirem. Para que as narrativas sejam organizadas é necessário que o passado seja acessado pela memória histórica que envolve todo o conhecimento acumulado. Porém, toda a memória histórica não pode ser acessada uma vez que o conhecimento acumulado é demasiadamente amplo. É nesse ponto que os fatos acumulados do passado são moldados pela consciência histórica. A consciência histórica é a “suma das operações mentais com os quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

A consciência histórica é inerente a todo ser humano e consiste na forma pela qual homens e mulheres interpretam suas experiências no tempo, no espaço, e atribuem sentido à vida prática. Por meio da consciência histórica podemos observar como as pessoas convivem com o seu passado, o transformam em conhecimento e conferem sentido à História.

Rüsen (2001) ainda argumenta que o acesso ao passado é sempre dado pelas experiências do tempo presente. A consciência histórica é um fenômeno inerente à natureza humana e corresponde ao grau de relação entre passado, presente e futuro, que orienta a vida prática dos indivíduos.

Ao dissertar sobre a análise de conteúdos pedagógicos em livros de História, Bittencourt (2011b, p. 315) aponta a importância de:

[...] perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido. O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes. O conhecimento contido nos livros depende, ainda, da forma pela qual o professor faz chegar aos alunos.

A autora ainda ressalta que o livro didático é um material importante, pois além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Assim, a seleção de atividades e sua ordenação no decorrer do texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coesão do autor em oferecer propostas de aprendizagem que permitam ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Desta forma, visualiza-se a importância de se averiguar as atividades, no sentido de perceber que atividades são propostas. Estas atividades favorecem o desenvolvimento dos alunos. São reflexões necessárias para o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem e que precisam ser realizadas pelos professores quando do uso do material didático.

Macedo (1907), por exemplo, divide o seu livro em capítulos que denomina de “Lição” e que geralmente perfaz a média de cinco a seis páginas. Após cada lição há uma espécie de glossário nomeado de “explicações” sobre o texto cuja principal função é complementar a lição. Depois das explicações, havia um “quadro sinóptico” com todas as informações estudadas para que os alunos possam guardar na memória toda a matéria estudada. Por fim, ao término do texto narrativo há um questionário com a denominação de “Perguntas”, onde estão contidas indagações acerca dos conteúdos históricos estudados.

Na abertura do livro, o autor afirma que a disposição dos conteúdos, por mais que aparente ser extensa, traz uma configuração nova com vistas à memorização. Comenta que “o professor é a alma do livro”, ou seja, depende dele a utilização de uma metodologia adequada com muita paciência e consciência do ensino.

Macedo (1907) traz uma nova proposta de ensino para a época, onde o professor teria mais responsabilidades, principalmente em encontrar os meios para uma melhor orientação quanto aos conteúdos e técnicas de ensino e aprendizagem. No entanto, apesar de sua proposta trazer alguns aspectos que podem ser reputados como inovadores para a época, ao enfatizar a mediação do professor e o reconhecimento do livro didático como importante para as aulas, o que se observa ao adentrar no livro é que o autor não rompe com o estilo mecânico de memorização e repetição que era típico naquele contexto.

O conteúdo do livro de Macedo (1907) encaixa-se numa perspectiva historiográfica linear, uma vez que os fatos são analisados de maneira isolada, sem articulação e reflexão crítica. Com relação às atividades propostas por Macedo (1907), observa-se na figura 3 que as perguntas são diretas e remetem o leitor a memorizar datas, nomes (heróis) e fatos, exigindo respostas exatas, sem contextualização.

Figura 3 Perguntas

PERGUNTAS

**Como, e quando se organisarão os quilombos dos Palmares?
 Como se intitulava o chefe dos Palmares?
 Houve tentativas infructuosas para destruir os Palmares?
 Quem foi o conquistador, e quando se realizou a conquista dos Palmares? que foi feito dos chefes principaes dos Palmares?
 Qual foi a origem da guerra dos mascates, e porque teve esta guerra tal nome?
 Que factos se passarão em Pernambuco com o governador Sebastião Castro Caldas?
 Quem substituiu no governo de Pernambuco a Sebastião de Castro Caldas? quando e porque o substituiu?
 Em Junho de 1711 que factos se passarão no Recife?
 Como procedeu o bispo depois de ter escapado do Recife e chegado a Olinda?
 Quem tomou em Olinda a direcção da guerra? que forças e apoio tiveram por si os Olindenses? que forças e apoio tiveram os mascates, e quem foi o seu chefe?
 Tinha começado já a guerra quando chegou a Pernambuco o novo governador? quem foi este? em que dia de que mez e anno chegou?
 Como foi recebido o novo governador, e como procedeu com os Pernambucanos?
 Como, e porque cessou a perseguição violenta feita aos Pernambucanos?
 Quem assegurou a existencia das minas de ouro de Sabará e districtos vizinhos, de que aliás já havia noticia, e qual foi a consequencia do descobrimento d'essas minas?
 Qual foi a origem da guerra dos emboabas, e quaes forão os chefes dos dous bandos inimigos?**

Fonte: Macedo (1907, p. 233).

Outro exemplo a ser apresentado é a obra de Rocha Pombo, *História do Brazil: Ilustrada* de 1905. Os capítulos são constituídos de textos longos e marcados por uma densa descrição. Porém, não há qualquer proposta de atividades, nenhum exercício de fixação, nem qualquer questionário, ou mesmo proposta de pesquisa.

A ausência de propostas metodológicas denota o que Bittencourt (2008, p. 194) apresenta como uma “forma de aprendizado na qual prevalecia a aula expositiva do professor, e em razão dessa oralidade cabia ao aluno limitar-se a ‘decorar’ e posteriormente, repetir o conteúdo exposto”.

Também é extremamente relevante observar como esses conteúdos são apresentados, se são textos extensos ou são textos “simples sem simplificar”. O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a serem introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual (BITTENCOURT, 2011b).

Especificamente, sobre o conteúdo dos africanos escravizados é importante observar o número de páginas dedicadas a essa temática, no intuito de atentar para a relevância dada e

perceber a forma como foi abordada. Considerando o número de páginas destinadas à temática dos africanos escravizados em relação ao número total de páginas do livro, percebe-se a pouca importância dada ao assunto.

O que chama a atenção na Tabela 1 é o número de páginas destinadas à temática em estudo pelo autor Pombo (1905). O livro em análise é composto em 638 páginas de uma extensa discussão sobre como se deu a formação do povo brasileiro, assim, 210 páginas são destinadas a explicar as contribuições do negro nesse processo. Especificamente o capítulo III trata do elemento africano onde apresenta as suas características principais.

Tabela 1 Páginas dos LDH dedicados aos africanos escravizados

Ano	Autores	Obra	Total de páginas do LDH	Total de páginas destinadas ao tema dos africanos escravizados
1891	Luis de Queirós Mattoso Maia	Lições de Historia do Brasil	398	9
1896	Alberto Olímpio Brandão	O Brasil para a instrução primária	115	3
1905	Rocha Pombo	Historia do Brazil: ilustrada	646	210
1907	Joaquim Manuel de Macedo	Lições de Historia do Brasil	398	22
1911	Raphael Galanti	Historia do Brasil	567	5
1917	João Batista Ribeiro	Historia do Brasil	156	10
1923	Pedro do Coutto	Pontos de Historia do Brasil	258	23
1925	Rocha Pombo	Historia do Brasil	316	4
1933	Osorio Duque-Estrada	Noções de Historia do Brasil	210	12
1936	Esmeralda A. Lobo	Historia do Brasil: série de mapas e quadros sinóticos	70	8
1945	Joaquim Silva	História do Brasil para o 3º ano ginásial	279	10
1947	Cláudio Maria Thomas	Primeiras lições de História do Brasil	97	6
1951	Américo Jacobina Lacombe	Um passeio pela História do Brasil	140	15
1958	Haddock Lobo	Pequena História do Brasil	200	12
1961	Duílio Ramos	História da civilização brasileira	205	35
1968	Hélio de Alcântara Avellar Jardro de Alcântara Avellar	História do Brasil	438	16
1976	Francisco de Assis Silva Pedro Ivo de Assis Bastos	História do Brasil: Colônia, Império e República	233	21
1979	Olavo Leonel Ferreira	História do Brasil	381	25
1988	Elza Nadai e Joana Neves	História do Brasil: 1 Brasil Colônia	136	19
1989	Nelson Piletti	História do Brasil	239	24
1994	Gilberto Cotrim	História e consciência do Brasil	352	52
1997	Alfredo Boulos Junior	História do Brasil: colônia	192	32
2003	Divalte Garcia Figueira	História	432	28
2008	Mario Furley Schmidt	Nova História Crítica	840	35

Fonte: Elaboração da autora.

2.3 Tratamento iconográfico

Analisar a iconografia dos LDH não é a preocupação central desta pesquisa, no entanto, as imagens veiculadas tornam-se dados importantes a serem analisados. As imagens aparecem como valiosas fontes históricas para a construção de uma nova História.

A utilização de fontes iconográficas como objeto de investigação histórica ou mesmo como recurso didático ter despertado atenção por parte do historiador/pesquisador. Para os historiadores e professores de História, os estudos de imagem se tornaram quase obrigatórios na atualidade. Saber manipular e interpretar uma imagem é uma necessidade recorrente, numa sociedade em que grande parte dos valores são regidos por signos visuais (SALIBA, 1999).

As imagens apresentadas nas instituições escolares, em forma de pinturas, gravuras, ilustrações, charges, ou contidas nos filmes publicitários e nos longas-metragens, exercem grande influência sobre os estudantes, fomentando diversas interpretações e compreensões. Estas, por sua vez, podem ser interpretadas de maneira equivocada, quando não contextualizadas aos conteúdos abordados em sala de aula. Destarte, as imagens devem ser entendidas como um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem da História. Quando utilizadas no espaço escolar, precisam receber um olhar crítico, haja vista que quando os alunos as visualizarem, precisam produzir as suas próprias interpretações.

Unir texto com imagem vai além de um recurso gráfico pois, nesse caso, assume um papel educativo, “é um pressuposto pedagógico da aprendizagem” (BITTENCOURT, 1998, p. 76) que serve muitas vezes como um descanso de leitura. É uma estratégia de linguagem utilizada para reforçar, através da imagem, o texto. A imagem também é estimada como um elemento atrativo ao leitor que pode dinamizar o ensino por ser menos cansativo do que a leitura.

Além de que “gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizadas, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História” (BITTENCOURT, 1998, p. 69). A autora destaca que desde o século XIX os LDH intercalam cenas históricas com o texto, bem como mapas históricos.

Esta operação de significação se refere ao que o historiador francês Roger Chartier (1996) denomina “protocolos de leitura”, ou seja, mecanismos que impõem ao leitor uma maneira de ler e uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja e que orienta o leitor para determinada compreensão do texto.

A disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros, não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto (CHARTIER, 1996, p. 96).

As ilustrações são usadas como mecanismo para auxiliar a memorização dos conteúdos, sendo que diversos cuidados são tomados pelo autor na hora de apresentar a imagem. Nesse sentido, as legendas explicativas que acompanham as ilustrações indicam o que o aluno deve observar e, muitas vezes, servem para reforçar a ideia principal do texto.

No decorrer do século XX, as imagens são progressivamente incorporadas aos livros didáticos, impulsionadas pela melhoria e difusão das técnicas gráficas e pela diminuição dos custos de edição e impressão de livros em geral (BITTENCOURT, 2008).

No entanto, apesar de todas as mudanças nas formas de abordagens históricas e educacionais que ocorreram nos livros didáticos, as imagens pouco se modificaram ao longo dos tempos. Imagens de pinturas do final do século XIX e início do século XX permanecem nos LDH. São geralmente as mesmas imagens que aparecem nos LDH.

Elias Thomé Saliba (1999, p. 437) define essas imagens como

[...] imagens canônicas, que nos são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas. [...] tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas, em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente.

O autor apresenta certos problemas relativos a essas imagens que vão sendo reproduzidas exaustivamente. São, na maioria das vezes verdadeiras obras de arte, muitas vezes esquecidas dentro dos LDH, nem sempre analisadas criticamente por professores, alunos e pesquisadores. Muitas imagens destas, com a reprodução em série, vão perdendo a sua autenticidade.

Saliba (1999, p. 438) avalia as imagens canônicas como imagens coercitivas, pois

[...] nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir e comparar, em suma não nos levava mais a pensar.

Assim, o problema não está no fato dessas imagens fazerem parte dos livros didáticos, mas sim, no desprezo ao contexto em que essas obras foram produzidas, muitas vezes sem considerar os acontecimentos a que estão relacionadas, os motivos pelos quais o autor as

produziu, o que o inspirou e se realmente a obra está se referindo ao fato narrado no texto que a acompanha.

As imagens presentes em LDH precisam ser analisadas pelos estudiosos de livros didáticos, e na sala de aula precisam ser discutidas com os alunos pelos professores. É preciso que tais imagens sejam apresentadas aos alunos para oportunizar a apreciação e compreensão sobre o contexto em que elas foram produzidas sem a interferência de opiniões de valor ou de preferência das obras. Para Saliba (1999, p. 440), o aluno deve seguir na mesma linha do historiador, “[...] deve observar, classificar, analisar, descobrir, em síntese, operar um ordenamento no tempo” de modo que consiga fazer uma análise crítica, se identificando muitas vezes e também se distanciando quando for preciso.

Saliba (1999) destaca a importância de apresentar aos alunos imagens alternativas da história, ou seja, imagens não canônicas para o conhecimento da história. O autor fala das imagens de escravos brasileiros que logo após a emancipação, correram comprar sapatos, já que este era símbolo de status social. As imagens mostram escravos que, mesmo bem vestidos, não utilizavam calçados, mas os carregavam em seus ombros.

O autor sugere que tais imagens precisam ser usadas em sala de aula e articuladas com os textos da época. A articulação das imagens não canônicas com os textos da época é fundamental, porém precisa-se levar em conta as legendas que acompanham tais imagens que muitas vezes também são estereotipadas e canônicas.

Deste modo, o professor, ao preparar a aula, classificará as imagens que serão apresentadas, podendo ser canônicas ou não canônicas, do passado ou do presente, desde que tenham por objeto o ensino. Devem ser escolhidas de acordo com aquilo que se queira ensinar ao aluno, não apenas porque é uma imagem bela ou famosa.

Nesse sentido, são imagens que podem ajudar a integrar criticamente o aluno numa comunidade de significados – o que se chama hoje de imaginário da sociedade [...] os melhores filmes e as melhores imagens são aquelas capazes de nos provocar uma reação emocional, fugindo à banalização e à seriação das imagens canônicas (SALIBA, 1999, p. 449).

As imagens em livros didáticos são uma fonte riquíssima para a sala de aula e cabe ao professor o discernimento de saber usá-las adequadamente. Saber buscar o que a imagem apresenta, representa, simboliza e significa; examinar todo o contexto e a intenção estampada é de extrema importância, inclusive para estudiosos de LDH.

O historiador, ao utilizar as imagens como fonte histórica, precisa desvendar códigos, símbolos, dimensões culturais, dentre outros aspectos, tornando-as sempre em problemáticas, indagá-las como faz em qualquer outro tipo de documento.

Além disso, as imagens veiculadas em LDH podem ser compreendidas como “lugares de memória”, conforme expressão cunhada por Nora (1993). Na esteira de lugar de memória está a de documento monumento. Assim, se as imagens são uma memória, a memória, além de ser um documento, é monumento (LE GOFF, 1990). Segundo Saliba (1999), o que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder, uma vez que:

[...] documento, produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento, voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens (SALIBA, 1999, p. 445).

Aqueles que produzem, difundem, editam, manipulam, conservam, reciclam ou descartam certas imagens, são aqueles que dispõem do poder. Nessa direção, todo o documento precisa ser interpretado, decodificado, haja vista estar, assim como os textos, preso “na rede contraditória das utilizações que os constituem historicamente” (CHARTIER, 1990, p. 61).

Tabela 2 Imagens de pessoas negras no *corpus* documental pesquisado

Autor/Ano	Total de imagens	Imagens de Negros	Porcentagem
Maia,1891	1	0	0%
Brandão, 1896	0	0	0
Pombo,1905	37	5	13,5%
Macedo,1907	0	0	0
Galanti, 1911	0	0	0
Ribeiro,1917	31	0	0%
Coutto, 1923	0	0	0
Pombo,1925	196	0	0%
Duque-Estrada,1933	3	0	0%
Lobo,1936	61	3	4,91%
Silva,1945	34	1	2,94%
Thomas,1947	37	0	0%
Lacombe,1951	0	0	0
Lobo,1958	91	3	3,29%
Ramos,1961	13	1	7,69%
Avellar; Avellar, 1968	1	1	100%
Silva; Bastos, 1976	121	13	10,74%
Ferreira, 1979	172	7	4,07%
Nadai; Neves,1988	114	9	7,89%
Piletti,1989	214	15	7%
Cotrim,1994	162	25	15,43%
Júnior, 1997	214	41	19,15%
Figueira, 2003	279	5	1,79%
Schmidt, 2008	1187	57	4,8%

Fonte: Sistematização da autora.

Em termos proporcionais, observa-se a pouca quantidade de imagens de negros em LDH. Vários livros didáticos, apesar de tratarem da questão dos africanos escravizados, não apresentam nenhuma ilustração relativa à temática. É notadamente possível verificar também que a grande maioria das imagens apresentadas refletem a desvalorização e a submissão do negro em relação ao branco, onde geralmente é retratado somente na condição de escravizado.

Observando as imagens presentes no *corpus* documental selecionado, percebe-se que a maioria representa cenas dramáticas e aspectos negativos relacionados à vida do escravizado negro: castigos físicos, fugas e torturas. Somente os livros didáticos mais recentes mostram alguma expressão da cultura do escravizado e trazem imagens de negros fora do contexto do sistema social escravagista.

2.4 Autorias

É preciso considerar que os autores de LDH são também leitores. A leitura aqui é compreendida como uma ação cultural, ou seja, que não está desvinculada de uma dada realidade. Além disso, “a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros” (CHARTIER, 2002, p. 123).

Assim, o ato de ler é compreendido como um ato concreto, onde os autores de LDH, como leitores da historiografia (ou não), produzem sentidos, uma vez que são “leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler” (CHARTIER, 2002, p. 25).

O conteúdo e a forma do livro didático são resultados desta prática de apropriação de diferentes referenciais e determinantes. Os autores passam a dar significado a suas leituras e, como diz Choppin (2004, p. 557), “os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo, eles reivindicam um outro status, o de agente”.

Compreende-se que os autores de livros didáticos são os próprios receptores dos discursos que circulam na historiografia, na mídia, nos debates políticos e educacionais, dentre outros. Ademais, os autores se apropriam inclusive dos discursos presentes nos próprios livros didáticos, procurando modificá-los de acordo com as necessidades da época.

Os autores de livros não deixam de ser atores sociais, por isso é fundamental, de acordo com Chartier (2010), reconhecer a maneira como esses atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados. Importa também reconhecer que esse processo se situa na tensão entre, por

um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Além disso, é preciso compreender que o processo de apropriação por parte dos autores de LDH “opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares” (CHARTIER, 2002, p. 137), e que através de análise por meio da teoria da leitura, é possível compreender a “apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (CHARTIER 2002, p. 24).

Assim, as práticas dão significado ao mundo que é construído como representação. As práticas de leitura de um determinado grupo marcam sua existência e constituem sua identidade social. As práticas geram apropriações que, por sua vez, geram outras representações que se modificam em novas práticas, ou seja, elas são resultado das representações que o sujeito tem do mundo e ao mesmo tempo são elas que geram outras representações.

No caso específico desta tese, os autores de LDH são tomados como constitutivos de “comunidades de interpretação”, ou seja, como membros de uma geração de profissionais que se apropriaram de representações da temática dos africanos escravizados e constroem as suas próprias. Analisar as representações construídas por essas comunidades de interpretação permite compreender toda uma dinâmica simbólica que atua entre eles. Desse modo, os LDH que constituem o *corpus* documental desta pesquisa não refletem a realidade como verdade, mas fornecem representações.

Mas quem são os autores? Segundo Chartier (1999), na visão do inglês, *writer* seria aquele que escreveu alguma coisa, e o *author* é aquele que dá identidade e autoridade ao texto. Já no dicionário em francês antigo, o escritor é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação; ao passo que o autor é qualificado como aquele que publicou obras impressas.

Os autores de LDH seriam aqueles que aparecem no material impresso, aqueles que de fato são os idealizadores da obra e não necessariamente que sejam estes os que realmente escreveram o livro na sua totalidade. Bittencourt (2004), discorrendo sobre a autoria de livros didáticos, evidencia que tal identificação tornou-se complexa na medida em que o ato de escrever o texto e de transformá-lo em livro passaram por intensas transformações, os quais geraram polêmicas que se intensificaram a partir da década de 1990. Embora o autor do texto permaneça com a tarefa de conduzir um conjunto de profissionais ligados à produção de um livro didático, este não se constitui como figura principal. Na maioria das vezes, a produção do

livro didático pode partir da própria editora que acaba contratando um ou mais autores para escrever ou tão somente compra textos de vários escritores.

A autora ainda destaca que o autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional, uma vez que são estas políticas que orientam a produção do material a ser utilizado nas escolas do país. Esses elementos são facilmente encontrados nos LDH. No livro “História da Civilização Brasileira” de Duílio Ramos (1961), por exemplo, numa das primeiras páginas o autor se preocupa em dizer que o livro cumpre a Portaria nº 42, de 30 de junho de 1960, que estabelece o programa de ensino a ser seguido. O autor ainda se preocupa em apresentar na íntegra o referido programa.

Como já ressaltado anteriormente, os professores que atuavam no magistério do Colégio Pedro II eram responsáveis pela elaboração dos Programas Oficiais de Ensino e se tornaram autores de livros didáticos durante o século XIX e meados do século XX. O ofício de ensinar estimulou a escrita sobre os aspectos pedagógicos do ensino e sobre a educação nacional. Nesse contexto, ensinar nas instituições de ensino e escrever livros didáticos eram consideradas atividades intelectuais exercidas por indivíduos letrados dentro de um contexto em que a maioria das pessoas eram iletradas. A tarefa de produzir livros foi assumida, então, como necessária ao exercício da função docente.

Segundo Moreira (2010, p. 42), os autores de LDH vinculados ao Colégio Pedro II e ao IHGB, “eram tidos como homens sábios” que faziam adaptações e/ou compilações de autores estrangeiros ao público do ensino secundário, mas especialmente eram “capazes de auxiliar na tarefa de formar alunos patriotas”.

Alexandra Lima da Silva (2015), analisando autores de LDH de 1870 a 1924 vislumbra a escrita do livro didático dentro de um universo social de embates e disputas, onde a publicação de um livro era tarefa árdua, quer seja pelas escassas habilitações do autor como pelo pouco tempo de que dispunham para escrever.

Destarte, escrever um livro didático nessa época evidenciava o espaço ocupado pelos autores que requeria uma certa negociação e um jogo de prestígio e distinção social, uma vez que o que gabaritava um autor a publicar livros em grandes editoras era exatamente seu currículo, suas atividades e status. Ainda Silva (2015), aponta que havia um caminho mais difícil para autores anônimos, com poucas referências, que muitas vezes não obtinham

financiamento da Diretoria de Impressões Autorizadas¹⁶, o que levava os autores, muitas vezes, a pagarem pela sua publicação.

A autora reitera que, não obstante muitos estudos afirmarem que os autores de livros didáticos eram membros de uma elite intelectual e econômica, isso não era verdadeiro. A grande maioria dos autores (as) eram oriundos de classes menos favorecidas e se destacaram exatamente pelo exercício do magistério.

Os autores de LDH também podem ser vistos como “agentes instituintes” (GASPARELLO, 2011), pois foram responsáveis por uma configuração cultural que propiciou o surgimento e ampliação de novos campos de saberes, organização do ensino e formas de ensinar e aprender. São processos sociais que precisam de olhares, pois constituem práticas de escrita e experiências sociais dos sujeitos que naquele momento interferiram em mudanças e propostas para a instrução primária e secundária.

No caso específico deste estudo, cabem alguns questionamentos: Quem foram os autores de LDH de 1890 a 2010? Quais as suas formações?

Quadro 3 Autores de LDH de 1890 a 2010 analisados por esta pesquisa

Década de análise	Autores
1890	Luis de Queirós Mattoso Maia Alberto Olímpio Brandão
1900	Joaquim Manuel de Macedo José Francisco da Rocha Pombo
1910	João Batista Ribeiro Raphael Maria Galanti
1920	Pedro do Coutto José Francisco da Rocha Pombo
1930	Osorio Duque-Estrada Esmeralda A. Lobo
1940	Joaquim Silva Cláudio Maria Thomas
1950	Roberto Jorge Haddock Lobo Neto Américo Jacobina Lacombe
1960	Duílio Ramos Hélio de Alcântara Avellar e Jardro de Alcântara Avellar
1970	Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos Olavo Leonel Ferreira
1980	Elza Nadai e Joana Neves Nelson Piletti
1990	Gilberto Cotrim Alfredo Boulos Junior
2000	Divalte Garcia Figueira Mario Furley Schmidt

Fonte: Sistematização da autora.

¹⁶ Criada em 1875 tinha como função controlar todo material impresso que poderia circular na corte, tais como programas de ensino, elaboração do material para os exames preparatórios, além do envio das comissões que devem assistir à realização dos exames (SILVA, 2015).

É importante ressaltar que, para desenvolver o presente trabalho, foram selecionados dois autores de LDH por década, a fim de estabelecer relações entre os discursos produzidos sobre os africanos escravizados em LDH e a historiografia. Na tentativa de compreender a inserção desses autores na sociedade em que atuaram, realizamos uma breve síntese de suas biografias.

Entre 1882 e 1889, período caracterizado pela ruptura governamental entre Império e República, o compêndio de referência para a disciplina História do Brasil nos Programas de Ensino foi o livro “Lições de Historia do Brazil” de Luís de Queirós Mattoso Maia.

Luis de Queirós Mattoso Maia nasceu no Rio de Janeiro e era médico de formação, inclusive atuando como cirurgião durante a Guerra do Paraguai. Conforme Moreira (2010), foi professor interino de História e Geografia do Brasil no Internato do Colégio Pedro II. Foi aprovado no concurso para trabalhar no Colégio em 1879 com a tese “Progressos do Brazil no século XVIII até a chegada da Família Real”. Como professor de História no Colégio Pedro II, teve seu livro “Lições de História do Brazil” entre os mais indicados pelos programas de ensino nos anos de 1882, 1892, 1895 e 1898 (SILVA, 2015).

Alberto Olímpio Brandão, nasceu em Vassouras (RJ) em 1848, filho de Modesto Brandão e de Maria Moreira de Vasconcelos Brandão. Fez os primeiros estudos em seu município natal, onde também cursou os preparatórios. Transferiu-se então para a capital paulistana, matriculando-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Educador de carreira, foi fundador do Colégio Brandão, originalmente criado em Vassouras e posteriormente instalado na cidade do Rio de Janeiro, onde se transformou num centro educacional de referência. Filiado ao Partido Liberal, elegeu-se deputado provincial fluminense. Foi ainda diretor da Fazenda na província do Rio de Janeiro nos dias finais do Império. Após a proclamação da República e a promulgação da Constituição em 24 de fevereiro de 1891, foi eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Tomou posse em maio de 1891, integrou a Comissão de Orçamento da Câmara dos Deputados e encerrou o mandato em dezembro de 1893. Retomou então suas atividades como educador e fundou uma nova escola em Niterói, dando seu nome à instituição. Poucos anos antes de falecer, em 9 de maio de 1897, já com a saúde abalada, passou a residir no município paulista de Franca. Ao longo de sua trajetória profissional colaborou também em diversos periódicos fluminenses, além de ter sido redator do jornal vassourense “O Município”. Foi casado com Ana Paula de Magalhães. Seu genro Coelho Neto, professor, literato e fundador da cadeira número 2 da Academia Brasileira de Letras, também atuou na política como secretário do governo fluminense, diretor dos Negócios do Rio de Janeiro e deputado federal pelo estado do Maranhão.

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1883) formado em Medicina, nunca exerceu a profissão. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) onde ocupou os cargos de primeiro secretário, orador oficial e presidente. Foi ainda deputado pelo Partido Liberal. Seu principal meio de vida foi o magistério, iniciando sua carreira em 1843. Ingressou no Colégio Pedro II em 1849 onde trabalhou até sua morte (MOREIRA, 2010).

A obra “Lições de História do Brazil” foi publicada pela primeira vez em 1861, se tornando um marco no ensino secundário brasileiro por ser uma obra genuinamente nacional e, segundo Moreira (2010), foi escrita exclusivamente para alunos do Colégio Pedro II de acordo com o programa oficial de ensino para a disciplina, fato que garantiu ao livro a concessão de vários benefícios, como o apoio à impressão e prêmios oficiais. O prestígio por servir ao Colégio Pedro II, além de ser o autor professor na instituição e sócio do IHGB, geraram as condições de sucesso do livro.

José Francisco da Rocha Pombo nasceu em 4 de dezembro de 1857 em Morretes, no Paraná e faleceu em 1933. Se formou no Rio de Janeiro em 1901 na área de Ciências Jurídicas e Sociais. Atuou como professor, jornalista, político, poeta e historiador. Também participou de campanhas abolicionistas e republicanas.

A partir de 1897, quando se mudou para o Rio de Janeiro, ingressou por concurso na congregação do Colégio Pedro II, também lecionando na Escola Normal. Dessa experiência resultam suas obras didáticas. Segundo Gomes (1999), era conhecido como historiador dedicado ao estudo da formação da nacionalidade brasileira. Serviu-se dos materiais levantados e publicados por outros historiadores para escrever seus livros. O compêndio “História do Brazil” foi publicado pela primeira vez em 1917, sendo que adotamos nessa pesquisa a segunda edição, publicada em 1918, pela Companhia Melhoramentos.

João Batista Ribeiro nasceu em 24 de junho de 1860 na cidade de Laranjeiras, Sergipe e faleceu no Rio de Janeiro em 1934. Ribeiro atuava em vários setores da vida cultural, foi jornalista, ficcionista, folclorista, diretor de almanaque e professor. Para Moraes (2010), a trajetória de Ribeiro foi semelhante à de muitos homens de letras que saíram de sua terra natal e que precisavam sobreviver. Aos 21 anos chegou ao Rio de Janeiro onde se tornou bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, além disso, passou a escrever para jornais, participou dos movimentos abolicionista e republicano. Foi nomeado para o Colégio Pedro II em 1887 na cadeira de História Universal onde trabalhou por muitos anos.

Ribeiro ingressou na Academia Brasileira de Letras no ano de 1898 e no IHGB em 1915, apenas como associado, o que se caracterizava como um coroamento de seu percurso profissional como professor e historiador.

O trabalho do magistério no Colégio Pedro II foi uma atividade importante para credenciá-lo como autor de livros didáticos. De acordo com Gasparello, a opção pela escrita de livros didáticos se deu principalmente pela necessidade de sustento, uma vez que o autor possuía:

(...) 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).

O livro escolhido para esta pesquisa, “História do Brasil”, foi publicado pela primeira vez em 1900, pela Editora Livraria Cruz Coutinho, obra destinada ao ensino secundário e adotada pelo Colégio Pedro II. No presente estudo selecionamos a terceira edição, publicada em 1917 pela Editora Francisco Alves.

Raphael Maria Galanti nasceu na pequena cidade italiana Ascoli-Piceno em 15 de novembro de 1840 e faleceu em 1917. Em 1860 ingressou na Companhia de Jesus e a partir de então, dedicou-se aos estudos, viagens e educação de jovens nos Colégios e Seminários da Companhia. Padre Jesuíta, foi professor, sócio do IHGB e autor de diversas obras a partir de 1874.

Pedro do Coutto, professor do Colégio Pedro II e simpatizante do movimento anarquista, produziu a 1ª edição de “Pontos de História do Brasil” em 1918. A edição a ser analisada é a 3ª e foi editada em 1923 por Jacinto Ribeiro dos Santos. Segundo Gasparello (2004, p. 185), o livro de Coutto “se não apresentou inovações didáticas, seu compêndio marcou presença no processo de construção do discurso republicano dos livros didáticos, com uma conotação crítica e de desmistificação de figuras centrais do Império”.

Joaquim Osorio Duque-Estrada nasceu em 29 de abril de 1870 em Pati de Alferes e faleceu em 1927, no Rio de Janeiro. Foi professor no Ginásio de Petrópolis, no Colégio Pedro II e na Escola Normal. Participou do movimento abolicionista e republicano e escreveu para grandes jornais do Rio de Janeiro. Sua obra literária mais conhecida é o Hino Nacional (MORAES, 2010).

O livro didático selecionado para esta pesquisa é “História do Brasil”, em sua oitava edição, publicado pela editora Francisco Alves. Na capa encontramos a informação de que o livro foi oficialmente usado nas escolas do Distrito Federal. Além disso, a capa mostra as diversas atribuições do autor, trazendo uma espécie de currículo profissional, sendo este

Professor da Escola Normal; inspetor do Liceu de Humanidades de Campos; membro honorário da Sociedade Acadêmica de História Internacional, de Paris; sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco e do Instituto Histórico do Ceará.

Esmeralda A. Lobo, segundo o site do Lemad, representa mais um exemplo de inserção da mulher no ofício da autoria de livros didáticos durante a primeira metade do século XX. Apresentando um livro com uma proposta de ensino de História por quadros sinóticos, seu livro “História do Brasil - Série de mapas e quadros sinóticos”, editado pela J. R. de Oliveira & Cia, chegava a sua 4ª edição em 1936.

Joaquim Silva nasceu em 23 de novembro de 1880 e faleceu em 21 de fevereiro de 1966. Foi professor em várias instituições de ensino paulista, como o Liceu Nacional Rio Branco, Colégio Madre Cabrini, Colégio São Luiz e Ginário das Cônegas de Santo Antônio. É o autor com maior número de livros didáticos vendidos nas décadas de 1930 e 1940 (PINTO JÚNIOR, 2010).

Sobre **Cláudio Maria Thomas** existe um desconhecimento da biografia. As informações que existem é de que teria lecionado em colégios católicos do Rio de Janeiro e de que teria sido contratado pela Livraria Francisco Alves para escrita de uma obra didática de História do Brasil (CANESCHI, 2013).

Américo Jacobina Lacombe foi professor e historiador, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 7 de julho de 1909, e faleceu na mesma cidade em 7 de abril de 1993. Viveu sua infância toda no Rio de Janeiro, morando poucos anos na capital mineira.

Estudou Direito no Rio de Janeiro. Ocupou o cargo de Secretário do Conselho Nacional de Educação de 1931 até 1939 quando se tornou diretor da Casa Rui Barbosa. Participou da fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, a partir de 1941, passou a lecionar a disciplina de História do Brasil. A partir de 1957 passou a dirigir a coleção “Brasília” da Companhia Editora Nacional. Em 1959-1960 passou a exercer o cargo de secretário de Educação e Cultura do então Distrito Federal. Em 1962-1963 dirigiu a Casa do Brasil de Civilização Brasileira na *École des Hautes Études de l’Amérique Latine*, da Sorbonne (França). Além disso, foi grande benemérito e presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em substituição a Pedro Calmon e tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras em 1974 (MUNAKATA, 2004b).

Roberto Jorge Haddock Lobo Netto nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 24 de novembro de 1902 e realizou seus estudos na Suíça tendo passagens pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e pela Faculdade do Largo São Francisco. Em 1938 ingressou no curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia da USP. Atuou como professor em diversas faculdades

particulares e foi um dos fundadores da Faculdade de Economia, Finanças e Administração da USP (LEMAD).

Duílio Ramos nasceu em 1890 e diplomou-se em 1911 pela Escola Normal da Praça e pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1931, tendo ainda realizado o curso preliminar da Escola Politécnica de São Paulo. Foi professor e diretor de Escolas Normais do estado de São Paulo e professor da Universidade Católica de Campinas (LEMAD).

Sobre **Hélio de Alcântara Avellar** encontramos a informação de que foi professor do Colégio Pedro II e do ensino técnico federal.

Sobre as diversas pesquisas feitas à procura de dados sobre **Jardro de Alcântara Avellar** encontrou-se apenas a informação de que foi professor no Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Sobre **Francisco de Assis Silva** não obtivemos informações relativas à sua biografia, da mesma forma sobre **Pedro Ivo de Assis Bastos**.

Olavo Leonel Ferreira foi historiador e autor de livros didáticos, nasceu em 21 de outubro de 1938 em São Paulo/SP e faleceu em 30 de maio de 2006 em São Paulo/SP. É filho de Olavo Arantes Ferreira e Maria Antonieta Arantes Ferreira. Foi casado com Maria Helena Ferreira, professora aposentada da Rede Estadual (SP). Fez Bacharelado e Licenciatura em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena - SP em 1962.

Começou a lecionar com 18 anos de idade numa escola estadual na cidade de Lorena, SP e se aposentou quarenta anos depois como professor universitário. Além de professor, foi Diretor da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e Chefe do Departamento de História da Universidade Brás Cubas, havendo lecionado também nas Universidades Salesiana de Lorena e Senador Flaquer de Santo André.

Joana Neves é graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo (1965) e possui Mestrado em História Econômica (1981) e Doutorado em História Social (2011), ambos pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como docente no Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) de 1978 a 1995, quando se aposentou. Atualmente é pesquisadora voluntária da Universidade Federal da Paraíba.

Elza Nadai nasceu em 13 de junho de 1944 na cidade de Penápolis/SP e faleceu em janeiro de 1995. Entre 1962 e 1965 cursou História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Realizou mestrado e doutorado em História Social pela USP, onde atuou como professora de Prática de Ensino de História. Nadai é considerada uma importante pesquisadora da área, tendo participado da criação do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 1988, evento este que ocorre até os dias atuais.

Iniciou sua carreira universitária como professora no Centro Pedagógico de Corumbá, onde trabalhou entre os anos de 1971 e 1972. Ainda em 1972, Nadai estreia como professora da FEUSP por meio de convênio com a Secretaria de Educação de São Paulo (ROIZ; BENFICA, 2020).

Nelson Piletti (1945) é graduado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1968), Jornalismo pela Universidade de São Paulo (1974) e Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1980). Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professor de ensino fundamental e médio durante longos anos. Piletti exerceu sua profissão docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre 1974 e 2002, ano em que se aposentou. Atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Instituição, lecionando disciplinas relacionadas, sobretudo, à História da Educação (SALLES, 2014).

Piletti, apesar de ter três graduações, não era formado em História, mesmo assim produziu vários livros didáticos dessa disciplina escolar. Destaca Piletti que teve várias dificuldades para suprir a falta de graduação em História, mas que a graduação em Filosofia o teria ajudado muito. Por outro lado, enxerga que a graduação o teria beneficiado a elaborar livros menos academicistas e mais acessíveis à média dos alunos. Ainda coloca que a produção de livros didáticos ocorreu em função de suas atividades como professor de escola em periferias de Guarulhos, São Paulo, na década de 1970 (SALLES, 2014).

Piletti, em entrevista concedida a Salles (2014, p. 30), esclarece:

(...) percebendo o hermetismo, esquematismo e o dogmatismo de que padeciam os livros de História então existentes, propus-me a elaborar livros que despertassem o interesse dos alunos, fossem a eles acessíveis e os estimulassem a se engajar na transformação da realidade a partir das discussões propostas nos textos.

Denota-se uma preocupação do autor, enquanto professor de educação básica e posteriormente como autor de livros didáticos, em produzir materiais que fugissem daqueles existentes até então, havia um anseio na questão de os livros terem uma função prática, principalmente a de transformação da realidade.

Segundo Salles (2014, p. 29), Piletti teria trabalhado praticamente toda a sua vida acadêmica no campo disciplinar da História da Educação, “estando em contato, portanto, com questões ligadas à historiografia e à produção do conhecimento histórico”. Seus trabalhos de Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Educação, inclusive, foram desenvolvidos no campo da História da Educação.

Gilberto Cotrim é historiador graduado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e licenciado pela Faculdade de Educação da USP. É advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP). Defendeu Mestrado em Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Coursou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE). É autor de diversos livros didáticos.

Alfredo Boulos Júnior é Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Educação pela PUC-SP. Lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.

Divalte Garcia Figueira é mestre, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Professor de História do Ensino Médio e autor de diversos livros (FILGUEIRA, 2003).

Mário Furley Schmidt foi professor durante muito tempo no ensino Fundamental e Médio na rede de Colégios Itapuca, em Niterói/RJ, cidade onde reside. Nos últimos anos tem se dedicado exclusivamente à pesquisa e elaboração de material didático, principalmente pela editora paulista Nova Geração.

Percorrer a biografia dos autores de LDH de 1890 a 2010 nos levou a elaborar a Quadro 2 e nos faz ponderar sobre o conceito de cultura histórica, uma vez que a mesma não está estrita à esfera da historiografia e, tampouco, seja essa um privilégio dos historiadores de ofício. Muitos autores de livros didáticos não são historiadores de formação, mas se destacam pelo exercício do magistério. A cultura histórica vai além do que foi produzido pelos historiadores. Existe um campo de disputas que procura estabelecer vários tipos de interlocução entre si e com a produção historiográfica. A cultura histórica comporta outros saberes e expressões culturais referentes ao passado.

Quadro 4 Formação e atuação profissional dos autores do *corpus* documental¹⁷

Autor	Formação	Atuação Profissional
Luis de Queirós Mattoso Maia	Medicina	Professor
Alberto Olímpio Brandão	Direito	Professor, Deputado Federal
José Francisco da Rocha Pombo	Ciências Jurídicas e Sociais	Professor, jornalista, político, poeta e historiador
Joaquim Manuel de Macedo	Medicina	Professor
Raphael M. Galanti	História	Padre, jesuíta, Professor
João Batista Ribeiro	Ciências Jurídicas e Sociais	Jornalista, ficcionista, folclorista, professor
Pedro do Coutto		Professor
José Francisco Rocha Pombo	Ciências Jurídicas e Sociais	Professor, jornalista, político, poeta e historiador
Joaquim Osorio Duque-Estrada	Letras	Professor, escritor
Esmeralda A. Lobo		Escritora
Joaquim Silva	Curso de Formação de Professores	Professor, escritor
Cláudio Maria Thomas		Professor
Américo Jacobina Lacombe	Direito	Professor
Roberto Jorge Haddock Lobo Netto	Filosofia	Professor
Duílio Ramos		Professor
Hélio de Alcântara Avellar		Professor
Jardro de Alcântara Avellar		Professor
Francisco de Assis Silva		Escritor
Pedro Ivo de Assis Bastos		Escritor
Olavo Leonel Ferreira	História	Professor
Elza Nadai	História	Professora
Joana Neves	História	Professora
Nelson Piletti	Filosofia, Pedagogia, Jornalismo	Professor
Gilberto Cotrim	História, Direito	Escritor
Alfredo Boulos Júnior	História	Professor
Divalte Garcia Figueira	História	Professor
Mário Furley Schmidt	Filosofia	Professor

Fonte: Sistematização da autora.

¹⁷ A sistematização do quadro foi realizada com base na biografia dos autores, nesse sentido, os espaços em branco significam que não foram obtidas informações relativas a formação acadêmica desses autores.

Maria Auxiliadora Schmidt (2014) corrobora as afirmações de Rüsen destacando que a cultura histórica, enquanto categoria de análise, permite compreender a produção e os usos da História no espaço público na sociedade atual. É um fenômeno que envolve os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e a grande sensibilidade do público face ao uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, segundo a autora, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre as diversas pesquisas acadêmicas, o ensino escolar, a conservação de monumentos, museus e as muitas instituições que buscam uma aproximação comum do passado.

Nesse sentido, sabemos que a narrativa da cultura histórica não fica restrita somente ao *métier* dos historiadores profissionais. Outros agentes que vivenciam e interagem entre si no meio natural, acabam produzindo, reelaborando e representando a história. Há, desta maneira, um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza para além dos muros da academia.

Outra questão pertinente se refere à autonomia que a cultura histórica possui no que se concerne às formas como os diversos agentes e meios de comunicação utilizam o passado. Mesmo com uma certa autonomia ela não pode renunciar ao conhecimento histórico elaborado anteriormente, uma vez que, o que caracteriza a cultura histórica é a relação entre a historiografia e a sua apropriação pelos diversos agentes envolvidos na escritura dos LDH. Ninguém vai produzir um livro sem recorrer ao que já foi elaborado sobre determinado assunto pela historiografia.

3 MODOS DE VER E NARRAR OS AFRICANOS ESCRAVIZADOS

A escravidão é tema consagrado da historiografia, amplamente revisitado e carregado de interpretações. Nesse sentido, existem perspectivas distintas de escrita da História do Brasil sobre a escravidão. A proposta é analisar as diversas narrativas na tentativa de diferenciá-las no tempo e no espaço, de maneira a compreender as possíveis influências na composição de seus desígnios narrativos, seus métodos e seus assuntos privilegiados. Para tal intuito são destacados alguns autores como sendo os representantes das principais perspectivas que a temática da escravidão tem assumido nas abordagens historiográficas contemporâneas.

A historiografia da escravidão pode ser pensada a partir dos debates historiográficos brasileiros e também na perspectiva dos intelectuais africanos e afro-brasileiros.

Nos debates historiográficos brasileiros apresentamos três perspectivas temáticas: a perspectiva clássica, a perspectiva revisionista e a perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações (Quadro 5). Os autores que compõem essas perspectivas – aqui consideradas cenários historiográficos da nossa pesquisa – revelam posições divergentes que se sustentam em distintas concepções teórico-metodológicas.

Quadro 5 Perspectivas historiográficas sobre o tema dos africanos escravizados no Brasil

Denominação	Período	Características	Principais autores
Perspectiva clássica: a amenidade da escravidão	Final do séc. XIX até meados de 1950	Inferioridade do negro culturalmente e biologicamente	Nina Rodrigues Oliveira Viana
		Harmonia e democracia racial	Gilberto Freyre
Perspectiva revisionista: coisificação do escravo e resistência	Décadas de 1960 e 1970	Coisificação do escravo: escola paulista	Florestan Fernandes Emília Viotti da Costa Octávio Ianni Fernando Henrique Cardoso
		Resistência e heroísmo dos cativos	Clóvis Moura Luís Luna José Alipio Goulart Décio Freitas
Perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações	Década de 1980 até os dias atuais	Cativos como sujeitos de transformações históricas	João José Reis Flávio dos Santos Gomes Sidney Chalhoub Sílvia Hunol Lara Robert Slenes Leila Mezan Algranti

Fonte: Sistematização da autora a partir de Proença (2006).

Na historiografia difundida por intelectuais africanos e afro-brasileiros levantamos três correntes: a corrente da inferioridade africana, a corrente da superioridade africana e a corrente da Nova Escola de estudos africanos (Quadro 6).

Quadro 6 Historiografia da escravidão pelos intelectuais africanos e afro-brasileiros

Denominação	Período	Características	Principais autores
Corrente da inferioridade africana	Início do século XX	A África não pode produzir conhecimento ou História por si só.	
Corrente da superioridade africana	1960-1980	História das interações e dos oprimidos, mas uma história harmoniosa. Resistência ao colonialismo e no conceito de iniciativa local.	Joseph Ki-Zerbo Cheick Anta Diop
Corrente da Nova Escola de estudos africanos	1990 em diante	Africano como sujeito da sua história. Pluralismo, especificidade, originalidade e diversidade das realidades históricas africanas.	Mia Couto José Eduardo Agualusa Pepetela

Fonte: Sistematização da autora a partir de Lopes (1995).

Não temos a pretensão de esgotar obras/autores que tratam da temática, pois não é esse o objetivo do trabalho, mas selecionamos apenas aqueles reconhecidos como significativos nesse domínio do campo historiográfico. Significativos, em razão da visível circulação de seu modo de ver e dar a ler a temática dos africanos escravizados, reproduzido e/ou reescrito em obras posteriores e/ou contemporâneas. O esforço em dialogar com esses autores/as é o de buscar suas aproximações e distanciamentos com a narrativa didática acerca da temática, produzida entre 1890 e 2010.

3.1 Debates historiográficos brasileiros

3.1.1 Perspectiva Clássica: a amenidade da escravidão

Como se apagou sem sangue a mancha negra da escravidão no período monarchico!

Alberto Olímpio Brandão (1896, p. 4)

Do final do século XIX até a metade do século XX o negro, enquanto objeto de estudo, vai estar vinculado às discussões sobre identidade nacional, alicerçada principalmente no interesse de definir os fundamentos histórico-sociais capazes de fornecer os elementos da

identidade, por isso o interesse inicial em definir a procedência, as características físicas e culturais das raças presentes no país.

Assim, podemos destacar a perspectiva clássica como aquela que explicava as diferenças sociais pelas diferenças biológicas. No final do século XIX o negro era o ex-escravo e para pensar a desigualdade entre os brancos e os ex-escravos buscava-se elementos da biologia. Estudiosos, como Oliveira Viana e Nina Rodrigues, são exemplos de difusores de estudos que conferiam a inferioridade do negro e a sua contribuição negativa para a formação do povo brasileiro.

Além disso, por muito tempo vigorou como principal debate na historiografia saber se a escravidão no Brasil teria sido branda ou violenta, amistosa ou cruel, sendo que, até o século XX, o que caracterizou os debates foi a ênfase no caráter benevolente e não-violento da escravidão no Brasil.

As reflexões de Nina Rodrigues baseavam-se em concepções deterministas, evolucionistas e etnográficas do seu tempo. A concepção evolutiva de raça era usada para explicar o comportamento, no seu entender, selvagem do negro. Desta forma, entendia que o africano vindo para o Brasil trazia diferenças de raças essenciais para a análise das suas atitudes, se constituindo em objeto precioso para a ciência (PINA, 2009).

Nina Rodrigues, ao mesmo tempo em que denunciava as atrocidades da escravidão, construiu uma justificativa com base na escravidão preexistente na África, baseada na concepção de inferioridade dos negros e na escassez do elemento indígena para ser utilizado como mão-de-obra (PINA, 2009).

Para Nina Rodrigues, o negro, embora tenha dado expressivas contribuições para a formação da sociedade brasileira, era tido como exemplo de inferioridade racial, colaborando sobremaneira para a inferioridade do povo brasileiro. A mistura de raças, observada no Brasil, seria a causa da degeneração e, conseqüentemente, de uma série de crimes e anomalias observadas entre os brasileiros, podendo inclusive levar ao fracasso do Brasil como nação.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que cercou o revoltante abuso da escravidão, por mais que revelem os maiores turiferários, há de constituir sempre em um dos fatores de nossa inferioridade como povo (RODRIGUES, 1933, p. 14-15).

O pensamento de Rodrigues está alicerçado numa perspectiva racista, fundamentado em suas características próprias, que considera o negro uma raça inferior que não se civiliza e se constitui como um elemento nocivo à nacionalidade brasileira, inclusive na condição de colono

e não de escravo. A influência do negro seria prejudicial ao progresso e à cultura do povo brasileiro.

Com relação ao branqueamento, Nina Rodrigues destaca que esse é resultado da culminância de um processo rumo à construção de um Brasil branco, onde não haveria sangue negro. A mestiçagem seria um caminho para que tivéssemos uma raça pura, forte, e assim seria possível o branqueamento integral do povo brasileiro. Para o autor,

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 (...) (RODRIGUES, 1933, p. 19).

Destarte, a análise de Nina Rodrigues consagra uma visão determinista, onde as diferenças raciais são responsáveis pelo estabelecimento de funções sociais diferenciadas e hierárquicas. Nessa perspectiva, o futuro da sociedade brasileira estava marcado pela inferioridade da raça negra, sendo difícil, assim, o Brasil tornar-se um país civilizado.

Oliveira Viana (1938) é outro autor de um discurso tradicional, amplamente aceito no Brasil do século XIX e meados do XX – a eugenia – negando, portanto, a contribuição da população negra e mestiça na formação da identidade brasileira. Na obra “Evolução do Povo Brasileiro”, Viana elabora uma temporalidade, articulando o passado colonial e imperial brasileiro ao presente republicano, não dispensando uma projeção futura. Ainda, analisando os ritmos da História Brasileira, procurou expor que o processo de mistura das três raças – branca, indígena, negra – retardou o progresso de organização e formação de um tipo físico biológico de raça no Brasil.

Entre nós, ao contrário, o negro, o índio e o branco caldeiam-se profundamente, cruzam-se e recruzam-se em todos os sentidos, [...] compreende-se como é árduo o problema da determinação da influencia que cada um delles tem na formação do nosso povo e na constituição dos caracteres somáticos e psychologicos dos nossos typos nacionais (VIANA, 1938, p. 139).

Desta maneira, através de um estudo minucioso da composição de cada uma dessas três raças formadoras do povo brasileiro e sua interpretação do Brasil repousa nas questões da raça sob o ângulo da eugenia. Na parte de sua obra, intitulada Evolução da Raça, Viana destaca que as raças se distinguiram não tanto pelas características físicas, mas pelos traços psicológicos.

Viana apropria-se de teorias reacionárias europeias para construir sua visão de Brasil fundamentado em uma análise antropológica do caldeamento formador do povo brasileiro e um

complexo processo de miscigenação das raças. Desse modo, imerge no “problema da miscigenação” e mostra os tipos raciais existentes a partir de um estudo de antropologia física. Segundo ele, o Brasil era um campo extenso de fusão de raças, com uma geografia diversificada e uma miscigenação complexa, por isso da dificuldade de determinar os elementos da psicologia e do corpo brasileiro.

Com relação aos negros brasileiros, Viana estuda as diferentes nações das tribos trazidas ao Brasil como escravos e que constituem a raça negra. Enfatiza as determinações e aspectos comportamentais da origem étnica, apontando uma imensa e instável diversidade de tipos.

Para Viana, em nenhum lugar da América havia acontecido tamanho processo de miscigenação como ocorreu no Brasil. Mas, gradualmente a população se tornaria branca, ou seja, pelo processo de branqueamento, onde através da mistura de raças inferiores com a raça superior (branca), o resultado seria o branqueamento da população.

Descreve as características do português que, nos primeiros tempos da colonização, veio para dominar as novas terras. Dos grupos étnicos que habitavam o solo europeu, o português era de formação mais complexa. Reconhece a formação racial mestiça do português. Eram povos que se misturaram na península desde os tempos pré-históricos, sendo diversos os tipos representativos que formaram o povo português, como camitas, árabes, semitas, celtas, germânicos.

Com relação ao processo de colonização do Brasil, Viana destaca dois grupos raciais portugueses. O primeiro era o dolicoide, de hábitos nômades e conquistador; o segundo era bruno, de baixa estatura e de características sedentária e pacífica. “Os elementos dolicoides e louros devem preponderar na classe aristocrática: na nobreza militar e feudal da Península. Os elementos brunos, dolicoides ou brachyoides, formam a base das classes médias e populares” (VIANA, 1938, p. 142).

Viana (1938) divide a população indígena em dois grandes grupos, Tupis e Tapuais, subdividindo em outros tipos. “Os grupos tupis dominam todo litoral, desde o Amazonas ao estuário, sob várias denominações: ‘tupinambás’, ‘potiguaras’, ‘tabajaras’, ‘caetés’, ‘tamoios’ e ‘carijós’” (VIANA, 1956, p. 135). Viana evidencia as inúmeras diversidades de cada grupo indígena e que após o contato com o português branco, sofreram mutações e cruzamentos, iniciando o processo de miscigenação.

Sobre os africanos, Oliveira Viana (1938, p. 155) destaca que “são, porém, os tipos africanos os que vão trazer a esse chão o contingente maior de confusão e discordância. SellSivel é a diversidade dos tipos peninsulares: muito mais sensível ainda a dos tipos americanos; mas, a diversidade dos tipos negros essa é desconcertante”. Evidencia suas

características e relata que todos os grupos se distinguem entre si por particularidades morfológicas e atributos psicológicos inconfundíveis. Ainda, constata que os negros diferem muito pelo temperamento, pela moralidade, pela inteligência e pela atividade que desenvolvem.

Viana, através do seu olhar eurocêntrico, acreditava que o processo de miscigenação dos três grupos se efetivou de forma muito complexa, uma vez que se tratava de grupos raciais distintos, oriundos de espaços geográficos distantes e diferentes. Nas suas palavras: “Essas três raças fundamentais, assim tão diferentes e diversificadas, caldeiam-se em nosso território em dosagem muito variadas, conforme o maior ou menor grão de condensação de cada uma dellas neste ou naquelle ponto do paiz (VIANA, 1938, p. 158)”.

Nesse sentido, Viana propunha a mistura entre negros/mestiços e brancos como solução para a mestiçagem brasileira, uma vez que, dentro desta mistura o mestiço herdava diretamente aspectos do tipo superior, aproximando-se fisicamente do branco.

Segundo o autor, uma seleção dos tipos raciais era de extrema necessidade no Brasil, uma vez que o temperamento e a inteligência do grupo humano influenciariam na própria formação da nação. Grupos formados por indivíduos impulsivos levaria ao aumento da criminalidade e à intensificação dos conflitos sociais. Fator que poderia se agravar se uma nação fosse formada somente por elementos negros, fator degenerado, de fisionomia repulsiva, inteligência inferior e caráter duvidável. A raça influiria no tipo de constituição do indivíduo, esse determinaria o tipo de inteligência e temperamentos. Por conseguinte, estes condicionariam as manifestações culturais e sociais (VIANA, 1938).

Para superar preconceitos a respeito da inferioridade racial dos negros, procurando lembrar a mestiçagem e a influência africana na formação cultural brasileira, foi de suma importância a obra “Casa-Grande e Senzala” de Gilberto Freyre que elaborou um quadro idealizado para a escravidão brasileira instituindo a ideia de que, no Brasil, a escravidão teria se constituído como uma boa escravidão, com relação paternal dos senhores para com seus escravos fiéis e amigos. No entanto, tal obra pode ser considerada o marco inicial da tendência patriarcalista na historiografia brasileira sobre a escravidão. Colocando visibilidade à sociedade patriarcal, Freyre apresenta a empatia entre as raças e a amenidade na relação entre senhor-escravo, características estas que explicariam a miscigenação e seriam peculiares no quadro geral do escravismo. As práticas escravistas em sua obra são idealizadas e os castigos justificados como necessidade para a educação e a disciplinarização do escravo (QUEIROZ, 2014).

Um dos principais pontos valorosos da tese freyreana foi romper com o pensamento de intelectuais como Oliveira Viana e Nina Rodrigues que consideravam o branqueamento uma

das soluções para os problemas brasileiros de sua época. Contrariando frontalmente esses pensadores que se ancoravam em referências de viés racistas, Freyre (1998) argumentou que a miscigenação foi um fenômeno histórico pertencente e, sobremaneira, positivo para a formação da sociedade brasileira.

A miscigenação racial, apontada por Freyre, oferece elementos que favorecem o surgimento de um mito em torno de uma certa harmonia das raças, marcada pela tolerância e amenidade. Numa sociedade paternalista, onde havia a mediação do Estado e da Igreja, as relações sociais entre senhores e cativos produziram escravos indolentes, passivos e submissos à família patriarcal.

Para Freyre (1998), a colonização portuguesa do Brasil formou na América tropical uma sociedade agrária na estrutura e escravocrata na técnica de exploração econômica. Argumenta que os negros vindos das áreas de cultura negra mais adiantada foram um elemento ativo, criador, e também nobre, na colonização do Brasil. Longe de terem sido apenas animais de tração e operários de enxada, a serviço da agricultura, foram a mão direita da formação agrária brasileira e desempenharam uma função civilizadora.

E segue colocando que

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapé. Vieram-lhe da África ‘donas de casa’ para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de pano e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos (FREYRE, 1998, p. 308).

Considera o escravizado negro como aquele que mais se relacionou com o português na região Nordeste e o maior contribuinte cultural para a formação do povo brasileiro no processo da mestiçagem.

Sobre a questão do trabalho, Freyre (1998) aborda os escravizados negros como aqueles que tiveram as melhores condições de contribuir para a formação social e econômica do Brasil, condições essas que superariam os indígenas e inclusive os portugueses.

Essas condições estariam ligadas à superioridade técnica e cultural favorecida pela “sua predisposição como que biológica e psíquica para a vida nos trópicos. Sua maior fertilidade nas regiões quentes. Seu gosto de sol. Sua energia sempre fresca e nova quando em contato com a floresta tropical” (FREYRE, 1998, p. 286).

Nesse sentido, caracteriza os negros como um tipo extrovertido, um tipo de homem “fácil, plástico, adaptável” e por isso, tornou-se “o maior e mais plástico colaborador do branco na obra de colonização agrária” (FREYRE, 1998, p. 289).

Queiroz (2014) caracteriza Freyre como um conservador-revolucionário. Revolucionário quanto ao método utilizado - antropológico-cultural -, e à originalidade da pesquisa dos fatos e à força com que os interpretou, principalmente ao destacar de modo incisivo as raízes africanas e a importância destas na cultura brasileira. No entanto, conservador ao ressaltar a benignidade da escravidão.

A obra de Freyre obteve grande repercussão na época e depois dela, inclusive fora do país, ao difundir a amenidade nas relações entre senhores e escravizados. A base do sistema escravista seria a família patriarcal, formando uma ordem privada que impedia a interferência da ordem pública. A especificidade da escravidão brasileira, segundo Freyre, residia na sintonia entre as raças, o que explicaria a fácil e rápida miscigenação, que corrigia as discrepâncias sociais e fundamentava o mito da democracia racial, em que a mestiçagem brasileira teria ocorrido através de uma relação social harmoniosa e pacífica.

Assim, a ideia de harmonia entre senhores e escravizados no período escravista teria constituído um país quase isento de discriminação e preconceito racial no pós-abolição. Denominada de democracia racial, essa leitura dada ao pensamento de Freyre acabou influenciando a historiografia dedicada ao tema das relações raciais no Brasil até a segunda metade do século XX.

Além disso, é fundamental desenvolver uma reflexão crítica no sentido de que não podemos aceitar a ideia de que a constituição do povo brasileiro ocorreu da união pacífica e voluntária entre europeus, indígenas e africanos. É preciso lembrar que os africanos foram vendidos como cativos no Brasil e foram tratados de forma desumana e cruel desde a captura na África até o trabalho no Brasil sofreram torturas, estupros e muitos foram mortos; as condições de vida eram péssimas, famílias foram separadas e castigos corporais eram prática comum.

3.1.2 Perspectiva Revisionista: coisificação do escravo e resistência/heroísmo

A partir dos anos de 1960 e 1970, a produção historiográfica voltou-se para estudos com ênfase na história social e na ação dos escravizados e libertos. Desta forma, autores revisionistas iniciam uma crítica severa às postulações feitas principalmente por Gilberto Freyre. De acordo com essa crítica, Freyre teria generalizado sua análise, tanto em termos de espaço como de

tempo, ou seja, usando como referência o que apenas aconteceu no nordeste canavieiro e no escravo doméstico, estendeu sua interpretação às múltiplas realidades existentes no território brasileiro.

Segundo Queiroz (2014), ao generalizar sobre o espaço e o tempo, Freyre deixou de lado toda a dinâmica do processo histórico, ignorando a historicidade da escravidão. Além disso, não compreendeu os andamentos, desenvolvimentos, descontinuidades e antagonismos que produziram as transformações e o declínio da escravatura.

Os estudos nesse período esforçam-se para combater a concepção no Brasil de relações escravistas harmoniosas, ideia sistematizada por Gilberto Freyre no início da década de 1930. Para Suely Robles de Queiroz (2014, p.105) as novas produções trouxeram à tona “(...) uma nova concepção [que] revitalizou os estudos sobre a escravidão negra, originando também uma nova corrente historiográfica, que se opôs às ideias de Gilberto Freyre” e confirmam a face cruel da escravidão. Com isso, “esmaeceu a visão por ele transmitida de um regime em que se moviam iaiás dengosas, senhores severos, mas paternais, escravos submissos e fiéis” (QUEIROZ, 2014, p.108).

Nessa perspectiva, dois enfoques são evidenciados. De um lado, a ideia de “coisificação do escravo” destacada pela chamada escola paulista representada por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa; do outro lado, na perspectiva da “resistência e heroísmo dos escravos” estão Clóvis Moura, Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas. A inclinação predominante dessa historiografia era “definir a resistência negra nos quilombos como negação do regime de cativo por meio da criação de uma sociedade alternativa livre” (REIS; GOMES, 2012, p. 14).

Os pesquisadores ligados à Escola Paulista passaram a questionar e denunciar os horrores da escravidão e concluíram que as condições excessivamente duras da vida sob o cativo haviam degradado os negros das capacidades necessárias para serem bem-sucedidos na vida em liberdade. As condições inadequadas da vida em clausura teriam retirado dos escravizados a capacidade de pensar sobre o seu modo de vida fora do modelo de organização a que estavam submetidos, ocasionando assim, uma “coisificação social”, no sentido de que a violência exercida pelo sistema escravista chegava a fazer com que os negros concebessem a si mesmos como não-homens, como criaturas inferiores, como “coisas”, daí a denominação “teoria do escravo-coisa”.

A teoria da “coisificação do escravo”, difundida na produção historiográfica, estava ligada à visão do cativo como um ser coisificado, incapaz de pensar e agir por conta própria. Vítimas de um sistema que os priva de tudo, impossibilitando-os inclusive de ter laços

familiares e comunitários, sendo desta forma, incapazes de lutar pela liberdade, assim como de exercê-la. Além disso, os escravizados apareciam como sujeitos incapazes de definir projetos e práticas independentes do Estado.

Chalhoub e Silva (2009) preocupados com a forma como estes sujeitos históricos foram abordados, nomeiam esse período de “paradigma da ausência”, uma vez que a narrativa da história era realizada de forma que apagava os sujeitos principais - escravos negros - e ocultava seus conflitos e diferenças. Na visão dos autores, as interpretações da escravidão negaram a capacidade de o escravizado ser um agente histórico, desqualificando os escravizados como sujeitos de sua própria história.

Os teóricos dessa temática utilizaram as visões abolicionistas sobre a escravidão nas últimas décadas do século XIX, produzidas por viajantes estrangeiros ou militantes brasileiros, como fontes de suas pesquisas e para o desenvolvimento de suas narrativas. Para Chalhoub e Silva (2009, p. 21), a ideia de coisificação do escravo era resultado da leitura perfunctória de tais fontes oitocentistas, em especial dos relatos de viajantes e que a descrição e comentários não foram passíveis de “atenção aos preconceitos culturais etnocêntricos, ao racismo e às intenções políticas do observador”.

Queiroz (2014, p. 113) ressalta que os estudiosos da “escola paulista” eram opositores da tese de Freyre e buscaram em suas análises ressaltar o caráter violento do regime escravista. No entanto, enfatizavam o escravo como peça chave na engrenagem econômica e que, para atender ao caráter de produção exportadora em grande escala, era necessário o trabalho compulsório e, para que este fosse cumprido, a “coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo”.

De acordo com a autora, esse grupo de intelectuais percebia a escravidão como

[...] pedra basilar no processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro. A organização e regularidade da produção para exportação em larga escala – de que dependia a lucratividade – impunham a compulsão ao trabalho. Para obtê-la, coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo (QUEIROZ, 2014, p. 106).

Circunscrito a simples mercadoria, o escravizado não poderia ter nenhuma atuação que não fosse a de força de trabalho. Privado de sua condição humana, em razão de sua condição de cativo, o escravizado foi representado como “coisa”. Essa prática desconsiderou a dinâmica do processo histórico e ignorou a historicidade da escravidão.

Para Jacob Gorender (2016), os pesquisadores da escola paulista salientaram o processo social de coisificação que a escravidão impunha ao escravo. Esse processo estaria implícito na

identificação jurídica do escravo à mercadoria e no emprego constante da coerção brutal e desumanizadora contra a sua pessoa.

Conforme Gorender (2016, p. 37), Fernando Henrique Cardoso foi um dos estudiosos que defendia a coisificação do escravo, pois, para ele, isto estaria exprimido no “comportamento heteronômico e na impotência para reagir contra a coisificação”. Os escravos seriam, para Cardoso, testemunhas mudas de uma história onde foram instrumento passivo.

Para Cardoso (1962), o escravo se inseria na sociedade através do sistema produtivo, ocupando um lugar inferior que era imposto coercitivamente pelo senhor de escravo e essa vontade senhorial fazia com que o próprio escravo se concebesse assim. Desta forma, o escravo representava-se como não homem e, assim, ele não possuía condições de reagir ao sistema como pessoa, uma vez que, economicamente, ocupava lugar inferior.

Ainda para o autor, os escravos não tinham nenhuma possibilidade de formularem uma organização coordenada que pudesse ser a seu favor, e que para os escravos a liberdade somente poderia ser alcançada por meio de fuga.

Jacob Gorender (2016, p. 39) critica a concepção de coisificação do escravo, pois, segundo ele,

[...] o escravo não é coisa, mas ser humano levemente limitado por um estatuto social inferior. Tem espaço para se manifestar como agente do ambiente em que convive com os senhores. Não havia razão para muita queixa do destino que lhe coube. Admirável mundo velho.

Em “Visões de Liberdade”, o historiador Chalhoub (1990) vai contra a historiografia que vê o escravo coisificado e faz uma releitura da escravidão no Brasil. A definição legal do escravo como coisa vinha acompanhada de uma violência social que parecia intrínseca à escravidão e que embaraçava a marcha normal do país rumo ao progresso e à civilização. Chalhoub (1990) se contrapõe ao pensamento de que os escravos espelhariam passivamente os significados sociais impostos pelos senhores, pois, para ele, seria impossível “imaginar escravos que não produzam valores próprios, ou que pensem e ajam segundo significados que lhes são inteiramente impostos”.

Desta forma, a violência da escravidão não tornava os negros seres incapazes de uma ação autônoma, tampouco passivos receptores das ordens dos seus senhores, nem mesmo em rebeldes valorosos e indomáveis. Adotar esse pensamento significa que somos menos bárbaros hoje ou que fizemos algum progresso do período da escravidão até hoje. Esta ideia de progresso

acaba por absolver toda a injustiça social e por colocar que sofrimentos humanos poderiam ser pesados e medidos (CHALHOUB, 1990).

Na perspectiva da resistência, as visões de cativo “brando” passaram a ser contestadas. O protesto dos cativos passou a ter novas interpretações, ao mesmo tempo em que as imagens de submissão e passividade foram também desmascaradas. Nessas novas interpretações, a escravidão brasileira passou a ser analisada como essencialmente cruel e violenta. De uma visão de escravo-coisa, surge o escravo-rebelde. Surge uma narrativa que descreve os escravizados com seus atos de bravura. Assim, muitos estudiosos passaram a analisar a questão quilombola no Brasil a partir de uma nova corrente, a corrente materialista.

Nesse contexto, os quilombos e revoltas entram no cenário como assuntos de destaque, embora muito vinculados à discussão de táticas de guerrilha e da interação entre os quilombos e os movimentos políticos. O ângulo dessa historiografia era definir a resistência negra nos quilombos como sendo a negação do regime de cativo por meio da criação de uma sociedade altamente livre, porém, configurada pela marginalização e isolamento do quilombo. No entanto, tal pensamento era acompanhado pela incapacidade dos quilombolas de propor a destruição do regime escravocrata como um todo (REIS; GOMES, 2012).

Por essa visão, os rebeldes não teriam alcançado o nível de consciência de classe necessário para propor, por exemplo, a destruição do regime escravocrata. Desta forma, são caracterizados como seres incapazes de interferir no processo histórico em que eram objeto e sujeito principal. Na mesma linha, não são investigados os sentidos que o próprio escravo emprestava a suas ações.

O quilombo foi interpretado como território de resistência à brutalidade do cativo. Para Moura (1994), os quilombos foram o módulo de resistência mais representativo que existiu contra a escravidão, pois são compreendidos como uma forma de resistência coletiva e de negação ao sistema escravista. Moura (1994), em “História do Negro Brasileiro” exemplifica essa análise. Fazendo a confluência de uma ótica marxista com a sociologia, o autor deixa evidente sua inquietação sobre a situação dos escravizados frente à sociedade na qual estavam inseridos.

As diferentes formas de resistência eram resultado das brutalidades a que estavam submetidos, as quais foram muito bem expressas por Moura (1994). Diferentes formas de repressão foram praticadas pelos senhores em relação a seus cativos, os quais eram considerados como animais, podendo o “dono” do escravo fazer com ele o que quisesse. Era uma propriedade privada como qualquer outro semovente, como o porco e a galinha.

O negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir ao seu favor (MOURA, 1994, p. 15-16).

Moura (1994) cita os principais instrumentos de tortura, aviltamento ou disciplina de trabalho utilizados:

Instrumentos de captura e contenção	Correntes, gonilha ou golilha, gargalheira, tronco, vira-mundo, algemas, machos, cepo, corrente e peia.
Instrumentos de suplício	Máscaras, anjinhos, bacalhau, palmatória
Instrumentos de aviltamento	Gonilha, libambo, ferro para marcar, placas de ferro com inscrições infamantes.

Fonte: Moura (1994, p. 17).

Moura (1987) cita exemplos de castigos aplicados e que estão ligados à fuga de escravos. Nesse sentido, cita o alvará expedido pelo rei de Portugal em 1741 que demonstra as atrocidades permitidas pelo próprio Estado sobre os escravos “fujões”. A íntegra do alvará é a seguinte:

Eu El-Rey faço saber aos que este Alvará em forma de lei virem: que sendo-me presente, os insultos que no Brasil cometem os escravos fugidos a que vulgarmente chamam de calhambolas, passando a fazer excesso de se juntar em quilombos e sendo preciso acudir com os remédios que evitem esta desordem, hei por bem que a todos os negros, que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha com fogo, uma marca em uma espádua com a letra F, - que para este efeito haverá nas Câmaras, e se quando for executar esta pena for achado já com a mesma marca, se lhe cortará uma orelha; tudo por simples mandado do Juiz de Fora, ou Ordinário da terra, ou do Ouvidor da Comarca, sem processo algum e só pela notoriedade do fato, logo que do quilombo for trazido antes de entrar para a Cadeia; Pelo que mando ao Vice-Rei, e Capitão-General de mar e terra do Estado do Brasil, Governadores e Capitães-Generais, Desembargadores de Relação, Ouvidores e Justiça do dito Estado, cumpram e guardem, e façam cumprir e guardar este meu efeito haja de durar mais de um ano, sem embargo da ordenação do livro 2.o e 4.o em contrário o que será publicado nas Comarcas do Estado do Brasil, e se registrará na Relação e Secretaria dos Governos, Ouvidoria e Câmaras do mesmo Estado para que venha a notícia a todos. Dado em Lisboa ocidental a três de março de mil e setecentos e quarenta e um. a) Rei (MOURA, 1987, p. 20).

O que fica evidente na citação é o tamanho da crueldade, onde o corpo do escravizado era equiparado ao dos animais, violentado, mutilado e espancado até a morte. Somente através de uma luta constante contra o aparelho de Estado escravista os negros escravizados poderiam conseguir a sua reumanização.

Sendo assim, as práticas de resistência consistiam numa reação dos negros escravizados à ação de dominação dos senhores e dado a sua posição de inferioridade na sociedade. Segundo

Moura (1987, p. 24), “a repressão do aparelho de Estado escravista era de uma violência que somente poderia ser combatida com uma violência idêntica, em sentido contrário”.

Moura (1994) interpreta o escravo como um agente influente e participante dos movimentos políticos. Em quase todos os movimentos políticos independentes, ou lutas que se travaram ou foram projetadas, os negros estiveram presentes, como na expulsão dos holandeses, nas lutas pela independência e sua consolidação, na Revolução Farroupilha, nos movimentos radicais da plebe rebelde, como a Cabanagem, no Pará, no movimento Cabano, na Inconfidência Mineira, na Inconfidência Baiana.

3.1.3 Perspectiva dos Escravos como sujeitos de transformações

A historiografia sobre a escravidão brasileira sofreu um deslocamento a partir dos anos de 1980. Se, antes, os escravizados apareciam como sujeitos subordinados, sem dinâmica própria que emergisse de suas práticas, agora floresceu uma variada produção acadêmica empenhada em captar nas experiências dos escravizados a clareza de suas práticas, houve a incorporação historiográfica do escravizado como sujeito histórico. Os novos estudos passaram a investigar e a compreender a escravidão sob outras perspectivas, valorizando as ações e experiências cativas, reafirmando o protagonismo e reconhecendo o impacto das ações dos escravizados, sejam elas individuais ou coletivas. Como bem destacam Reis e Gomes (1996), estes estudos devem muito à renovação da historiografia marxista, que procurou incorporar a seu universo de preocupações, por meio da antropologia social, os aspectos simbólicos e rituais da vida em sociedade, contextualizando-os historicamente.

A partir de novas perspectivas da historiografia, outros olhares são dirigidos sobre as fontes, no intuito de perceber os escravizados enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo da escravidão. Autores como João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara, Robert Slenes e Leila Mezan Algranti passam a enfatizar a relevância dos escravizados como agentes históricos manifestados no plano da resistência social da cultura.

Novos trabalhos surgem com o objetivo de demonstrar os indivíduos, suas experiências, seus discursos, seus valores, suas ações no transcorrer de processos históricos, as estratégias e relações que se fizeram e desfizeram no cotidiano, recuperando movimentos e projetos de homens e mulheres que, afinal, teceram sua própria história. O foco são os processos históricos, as experiências dos sujeitos e suas ações.

Os estudos procuram trazer os sujeitos para a história, buscam perceber as experiências e as percepções dos indivíduos, “os quais não eram uma tabula rasa sobre o qual o senhor, governo e igrejas coloniais escreviam seus desejos de dominação” (REIS; GOMES, 2012, p. 12), uma vez que as trocas culturais e as alianças sociais foram feitas intensamente entre os próprios africanos e seus descendentes.

Determinada ação surge como uma crítica aos estudos anteriores, principalmente pelos autores ligados à “escola paulista”, cuja análise não permitia reconhecer as ações dos indivíduos, que buscava perceber os impactos econômicos e suas determinantes que tinham por interesse o caminho único e determinado a priori da história.

A escravidão passou a ser visualizada por um novo prisma. Passou a ser pensada por meio da valorização dos cativos e de sua cultura que, mesmo diante da escravidão, não deixaram de fazer história, de serem autores sociais. Para esses estudiosos, o escravizado é o ator principal, suas experiências, suas lutas. A ação empreendida neste momento é ressaltar aquilo que até então não fora observado, ou seja, os escravizados enquanto classe e portadores de autonomias em suas lutas.

Novos conceitos são incorporados e as abordagens trabalham com processos históricos, experiências, autonomia e ações, diferentemente das anteriores em que os destaques eram as totalidades.

Queiroz (2014, p. 108), baseando-se no historiador Jacob Gorender, caracteriza esse cenário historiográfico em mudança como tendo promovido um retorno ao “patriarcalismo” de Gilberto Freyre. A autora afirma que a historiografia sobre a escravidão passou, a partir dos anos 1980, a valorizar demasiadamente “um caráter consensual que nega a coisificação e seria aceita pela grande maioria dos cativos”.

Como desdobramento dessa nova visão, prevaleceria, segundo Queiroz, a relação entre resistência escrava e acomodação dos cativos perante o sistema escravista. A autora argumenta que, do ponto de vista dessa tendência historiográfica, o escravo lançaria “mão de estratégias para sobreviver, ora curvando-se aos ditames do senhor, ora a eles resistindo” (QUEIROZ, 2014, p. 108).

Para Lara (1995), não se trata de apenas estudar o modo de vida dos escravos ou a visão escrava da escravidão: é necessária a “inclusão dos excluídos” com uma nova abordagem na análise da relação senhor-escravo. A autora lembra ainda que essas relações são construídas por homens e mulheres num movimento constante, tecidas por meio de lutas, permeadas de conflitos, resistências, acomodações e cheias de ambiguidades.

Desta forma, as relações entre senhores e escravizados são resultado das ações de senhores e escravizados, enquanto sujeitos históricos, tecidas nas experiências destes homens e mulheres diversos, compenetrados em uma vasta rede de relações de dominação e exploração.

Lara (1995, p. 47) chama a atenção para o que viemos designando de escravidão:

[...] uma relação de dominação e exploração que, de modo contraditório, unia horizontalmente e separava verticalmente homens e mulheres como senhores e escravos e que, através de suas práticas cotidianas, costumes, lutas, resistências, acomodações e solidariedades, de seus modos de ver, viver, pensar e agir.

Estes homens e mulheres, mesmo na condição de escravizados, impunham suas condições aos senhores, possuíam projetos, expectativas, sonhos e interesses diversos, pelos quais lutavam e diante dos quais conquistavam pequenas vitórias. Os senhores não reconheciam essas conquistas e as tratavam como concessões, generosas e paternais.

Como agentes da escravidão, Reis e Gomes (2012, p. 9) destacam que “foram os africanos e seus descendentes que constituíram a força de trabalho principal durante os mais de trezentos anos de escravidão”. Outrossim, “os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura (...)”.

No entanto, ressaltam que onde houve escravidão, houve resistência. Para tanto, muitas vezes “o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente” (REIS, GOMES, 2012, p. 9). Enfatiza também a resistência mais típica da escravidão, “a fuga e a formação de grupos de escravos fugidos” (REIS, GOMES, 2012, p. 9).

Ao longo do capítulo tentamos destacar algumas leituras realizadas das principais perspectivas historiográficas da escravidão africana e, ao mesmo tempo, mostrar como se deu o seu registro em diferentes momentos da história do país. Observou-se que nesse trabalho de enquadramento da escrita da história da escravidão africana, alguns sujeitos e fatos foram consagrados no discurso historiográfico, objetivando fixar uma determinada visão. A partir da década de 1980 a historiografia cuidou de construir e também de desconstruir, de desestabilizar esse quadro, ao lançar novos olhares aos objetos e fontes, e pautando-se em novas perspectivas.

3.2 A (des) construção da historiografia da escravidão pelos intelectuais africanos e afro-brasileiros

Numa espécie de movimento contrário, um grupo de intelectuais africanos e afro-brasileiros se empenhou no intuito de (re) escrever a história dos africanos escravizados. Nessa esteira, a reconstrução da história dos africanos escravizados passou a ser ensejada.

Alguns princípios acabaram se tornando pilares para essa reconstrução. Os esforços começaram a se materializar no sentido de corrigir as interpretações anteriores, modificando os julgamentos de valor e buscando uma abordagem diferenciada que emergiu contra a história eurocêntrica e elitista. Ou seja, era fundamental resgatar os movimentos e as dinâmicas próprias dos africanos escravizados.

Esses princípios tinham como finalidade a construção de uma nova escrita da história sobre os africanos escravizados, tarefa levada a cabo por intelectuais africanos e afro-brasileiros. Para estes, era essencial revisitar temas e recuperar questões antes negligenciadas por uma historiografia exógena que não percebia os escravizados com sujeitos históricos.

Dessa forma, a história dos africanos escravizados vem sendo (re) escrita considerando o escravizado como sujeito da sua própria história, agindo de forma decisiva nos acontecimentos históricos. Além disso, a interdisciplinaridade tornou-se instrumento para estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, visando uma compreensão maior de determinados aspectos, sobretudo materiais e culturais. Enfim, estabeleceu-se, entre 1950 e 1980, um processo de (des) construção da história dita oficial sobre os africanos escravizados, pelos intelectuais africanos e afro-brasileiros.

Cabe aqui sinalizar também que muito daquilo que se sabe e se escreve sobre o conhecimento histórico do povo africano é advindo de visões eurocêntricas construídas por longos anos. Nesse sentido, o economista, sociólogo e historiador guineense Carlos Lopes (1994) chama a atenção para um movimento realizado por intelectuais e teóricos africanos e afrodescendentes denominado “Corrente da Superioridade Africana”, que procura romper com a matriz eurocêntrica e conduzir a um foco de matriz afrocêntrica. O historiador, em seu estudo intitulado “A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos” (LOPES, 1994) apresenta três tendências principais de abordagem.

A primeira corrente denominada de “inferioridade africana” (1840-1950) coincidiu com o período da dominação colonial europeia sobre o Brasil e situa o continente africano como atrasado e selvagem. O autor fala da História da África, que durante muito tempo foi conhecida no Ocidente pelo paradigma de Hegel, afirmando a inexistência do fato histórico antes da

colonização. Em obras escritas, em sua maior parte, na primeira metade do século XX aparecem as características dessa tendência, onde prevalece a ideia de que os povos africanos, por não conhecerem a escrita, não teriam história própria e de que, tudo ali encontrado, não passaria de uma cópia inferior do que fora produzido em outros lugares (LOPES, 1995, p. 23).

Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar os conhecimentos astronômicos dos Dogon e concluiu que os ‘Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a Terra, giram sobre si próprios e a volta do Sol’ (...) Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado que a ciência da época (LOPES, 1995, p. 23).

Portanto, nessa abordagem histórica os africanos são vistos como ineptos de operarem alterações em suas próprias realidades, uma vez que eram incapazes de fazer história, ou seja, “a África não pode produzir conhecimento ou História por si só” (LOPES, 1995, p. 23).

Nessa corrente, as narrativas são vinculadas somente à produção da história com povos de registros escritos e, desta forma, a África e os povos africanos são considerados destituídos de história e excluídos da História da humanidade. Porém, sabe-se que os povos africanos sempre se valeram da transmissão oral e da memória como forma de registrar suas histórias. Muitos grupos étnicos têm na transmissão oral o seu meio de perpetuação cultural e construção de laços sociais. Estudos de história oral reconhecem na transmissão oral de histórias, valores e crenças, um mecanismo intimamente ligado à perpetuação da memória social e de construção de sentidos.

Além disso, Lopes (1995) salienta as representações preconceituosas veiculadas e que encontram justificativa no ambiente cultural e na natureza, mostrando que estas representações sobre a inferioridade de determinados povos foi uma justificativa para a escravização de diversos grupos étnicos africanos.

A segunda corrente de abordagem, predominante principalmente entre os anos 1960-1980, denominada de “corrente da superioridade africana”, nasceu no bojo do processo de descolonização e de construção dos Estados contemporâneos africanos.

Estavam vinculadas a essa corrente gerações de pensadores liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop e que valorizavam o argumento de que a África também tinha sua história. Essa corrente foi também denominada por Lopes de “Pirâmide Invertida”, justificando tal escolha por entender que as ideias desse grupo de intelectuais estavam ligadas à iniciativa de modificar as leituras e visões sobre a África, procurando redimensionar sua

história, inclusive colocando-a como o ponto de partida para explicar a História Ocidental (LOPES, 1995, p. 25-26).

As investigações deveriam, portanto, recuperar a história dos povos africanos e refletir sobre a identidade do continente, focando nos motores próprios de sua história. O centro dos estudos foi deslocado para as histórias dos reinos e civilizações africanas que foram utilizados como exemplo da capacidade de organização e produção.

Segundo Lopes (1995, p. 25) “tratava-se de escrever a História dos povos da África, longe do binômio colonizador-colonizado, [...] é a história das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de luta de classes ou de poder”. Uma história que se concentraria nas mudanças sociais e na contribuição africana, na resistência ao colonialismo e no conceito de iniciativa local.

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. (KI-ZERBO, 2010, p. 32)

Ki-Zerbo coloca em evidência a necessidade de se reescrever a história do povo africano, não como uma história revanche, mas numa mudança de perspectiva, onde imagens esquecidas e/ou perdidas iriam aparecer.

A terceira corrente, denominada de “Nova escola de estudos africanos”, ganhou corpo durante os anos 1990 e resulta da produção de conhecimento de intelectuais formados principalmente no próprio continente africano. Suas interpretações pretendem superar as mazelas tanto do “eurocentrismo” quanto do “afrocentrismo”. Ocorre uma (re) escrita da História da África, considerando o africano como sujeito da sua história, agindo de forma decisiva nos acontecimentos históricos.

Há nesta terceira corrente uma preocupação com o pluralismo, com a especificidade, originalidade e diversidade das realidades históricas africanas. As datas e os eventos cedem lugar aos conceitos e são estabelecidas tipologias das formações estatais e sociais, levando em conta a variedade de povos e culturas, passando-se a identificar as interferências externas (muçulmanas, cristãs) e sua africanização. Nessa perspectiva de estudo, a ênfase não está mais numa suposta “identidade africana”, e sim no esforço de identificar as várias Áfricas, considerando a diversidade ambiental (a África mediterrânica, saariana, subsaariana, das savanas, da floresta) e a diversidade étnico-cultural (a África muçulmana do Egito e Magreb, a África muçulmana sudanesa, a África Oriental da cultura swahili, a África malgaxe de Madagascar, a África banto), por exemplo (MACEDO, 2008, p. 19).

Na ordem de uma produção intelectual escrita por intelectuais negros e negras que buscam o reconhecimento das referências africanas e afro-brasileiras na cultura nacional, destacamos a intelectual, professora, historiadora e militante do Movimento Negro, Beatriz Nascimento¹⁸, que produziu ativamente entre as décadas de 1970 e 1990 e caracterizou-se por uma proposta de escrita da história do negro usando como metodologia parte de sua história viva, seus sentimentos e pensamentos, examinando com profunda criticidade a construção social, histórica e psicológica do (a) negro (a) no Brasil, fundamentada em um argumento muito robusto: “eu sou preta, penso e sinto assim” (NASCIMENTO, 2006, p. 94).

Para Ratts (2006), Beatriz Nascimento buscava romper com um processo chamado de invisibilidade da mulher negra no espaço acadêmico, a partir do momento que esta mulher se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extra-muros da universidade. No entanto, reitera que muito dessa invisibilidade da mulher negra no espaço acadêmico se consolida porque o seu outro (homem branco, mulher branca ou homem negro) não a vê nesse ambiente e nem mesmo trilhando esse itinerário intelectual.

A escrita de Nascimento tensiona a historiografia acadêmica hegemônica ancorada na tradição europeia, onde o historiador é um narrador na terceira pessoa. Portanto, a escrita da autora é uma tomada de posição, de enfrentamento, uma vez que ocorre em primeira pessoa e possibilita à autora problematizar o lugar do sujeito negro na produção historiográfica do período e deixar de serem vistos como “coisa”.

A autora critica a historiografia branca a partir das representações e do tratamento oferecido ao negro, que é exclusivamente retratado na condição de escravo e relata que a grande maioria dos intelectuais brancos não concebem os negros como sujeitos da história.

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial (NASCIMENTO, 2006, p. 94-95).

Assim, para a autora, entender a existência histórica dos negros no contexto brasileiro somente como escravizados comporta um sentido anacrônico, uma vez que o negro existiu em outras condições sociais, legais e não-legais, durante o sistema escravagista brasileiro.

¹⁸ Maria Beatriz do Nascimento nasceu em Aracaju, Sergipe, em 12 de julho de 1942. Graduiu-se em História (1971) na UFRJ e foi professora de História do estado do Rio de Janeiro. Viajou duas vezes para a África (Angola e Senegal) com o objetivo de conhecer territórios de antigos quilombos. Por ocasião de seu falecimento, Beatriz estava cursando mestrado na UFRJ com orientação do comunicólogo negro Muniz Sodré (RATTS, 2006, p. 28).

Nascimento (2006, p. 96) entende que existe uma “história ainda não escrita, ainda não abordada realmente”, e que a escrita histórica precisa partir da necessidade do próprio negro se assumir para escrever a História do negro no Brasil. Nesse sentido, propõe a construção de uma nova perspectiva nesse campo de estudo pelos próprios negros.

Como se a História pudesse ser limitada no “tempo espetacular”, no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história. Não se estuda, no negro que está vivendo, a História vivida. Somos a História Viva do Preto, não números (NASCIMENTO, 2006, p. 97).

Compreende, desta forma, que a história do negro no Brasil não pode ser entendida apenas por estudos etnográficos, sociológicos, mas sim, ser conhecida pelos próprios negros, vivos e que precisam escrever sua própria história, mostrando as diversas frustrações, complexos e inconscientes. “Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra, como é outra nossa problemática” (NASCIMENTO, 2006, p. 97).

Entende assim, que a história do negro brasileiro tem características próprias, individuais e humanas, que de maneira alguma pode ser confundida com a trajetória de outros povos. Desta forma, assume uma postura acadêmica e política contra o paternalismo intelectual:

Não aceito mais nenhuma forma de paternalismo, especialmente intelectual. Como o jovem branco, eu adquiri instrumentos para o meu conhecimento através do estudo da História, na qual acredito totalmente. São instrumentos adquiridos na cultura branca ocidental, portanto nada deixo a dever a ele (NASCIMENTO, 2006, p. 98).

Desta maneira, o que se conclui é que a autora propõe que a história do homem negro fosse também escrita por negros, o que exigiria a inclusão de outros pontos de vista no meio acadêmico e defendeu publicamente a universidade como um lugar privilegiado de luta do movimento negro e o local da (re) escrita da história do negro no Brasil. É importante destacar que, em nenhum momento, Nascimento propõe que se faça uma ciência exclusivamente negra.

Esse trabalho da (re) escrita, segundo Joseph Ki-Zerbo (1982) não seria a construção de uma história de revanche, que lançaria a história colonialista contra seus autores, mas de modificar a abordagem e mostrar aquilo que foi esquecido ou perdido. Seria um possível retorno à ciência para modificar o discurso.

Como já destacado anteriormente, Nascimento detinha uma preocupação grande com os livros didáticos, a qual advinha do cuidado com a difusão da história africana e com a representação da cultura negra no Brasil. Essa preocupação emanava da própria realidade vivenciada pela autora, ainda na escola primária, ancorada em “cima de textos escolares,

didáticos, sobre o Quilombo de Palmares, onde eu senti mais essa divisão, de que apesar de nós participarmos da História do Brasil, nós não éramos computados dentro da História do Brasil” (NASCIMENTO, 1977, p. 128).

Os LDH de 1890 a 2010, que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, tributários que são da historiografia, encontram-se demarcados por apropriações. Não por acaso, veiculam interpretações e representações da escravidão africana como acontecimentos acerca da vinda de africanos ao Brasil e as leis abolicionistas, por exemplo. Estas representações estão apresentadas no capítulo que se segue.

4 COMO A TEMÁTICA DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS FOI DADA A LER: REPRESENTAÇÕES DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS EM LDH DE 1890 A 2010

O professor entra na sala de aula enquanto duas dezenas de alunos estão sentados silenciosamente esperando a aula de História. O professor prontamente pega seu livro didático e se dirige até o centro da sala e inicia a leitura em voz alta de um texto. Alguns alunos prestam atenção na leitura, outros se dispersam com um lápis, um passarinho fora da sala e com qualquer coisa mais interessante do que aquilo. A aula termina e o professor encerra a leitura. Foi dessa maneira, no início da década de 1990, que descobri o gosto pela docência. Tinha paixão pela disciplina, hoje componente curricular, de História, mas me atormentava a maneira como o professor a conduzia: aulas corriqueiras, tediosas, desestimulantes, sem sentido algum, constantes.

No entanto, o gosto pela história não se acabou com essas aulas, antes, elas serviram de estímulo para buscar uma graduação e seguir carreira de educadora. Com o avançar dos estudos, ainda na graduação, aprendi que havia uma história nova e que a história com a qual eu sonhava, existia. Isso foi libertador e permitiu um primeiro passo na perspectiva de uma docência desafiadora e, sobretudo, transformadora.

Os livros didáticos, certamente, não trouxeram soluções para o tempo presente. Em compensação, eles influenciaram minha maneira de ser professora, meu jeito de ministrar as aulas, de conceber a história. Os livros didáticos me empurraram para a ação.

Ainda enquanto historiadora e professora de ofício aprendi, em sala de aula, com os estudantes e colegas de profissão, a importância da História para a vida do aluno, principalmente para que se perceba (e se construa) como sujeito histórico. Além disso, é preciso levar em consideração que os LDH contribuem para uma apropriação e reinvenção, não somente da História, mas da memória nacional: é aí que se dá a importância de esmiuçar o passado e o presente por meio das marcas deixadas pelos LDH.

Embora os LDH sejam alvos de inúmeras críticas, estes desempenham importante papel nos processos educativos e, nesse sentido, precisamos entender como determinados conteúdos chegam às escolas brasileiras. Seguindo a indagação de Munanga (2015, p. 25), cabe refletir, por exemplo, sobre a maneira como é e foi ensinada a História da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro. Segundo o autor, esta história foi “ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia”.

Portanto, a História da África e a História dos afro-brasileiros, silenciosa, oculta ou revelada, utilizadas no ensino, são temas de relevância na formação, ensejando mudanças ou permanências das representações e imagens que professores e alunos constroem sobre esta temática. Como diz Nascimento (2006, p. 97), “a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita”.

Todavia, o que nos mobiliza agora é o propósito de analisar as representações criadas sobre a temática dos africanos escravizados nos LDH, tributários das apropriações realizadas a partir da historiografia do período compreendido entre 1890 e 2010. A escolha do livro didático como fonte se deu, sobretudo, por ser ele o material impresso que está mais próximo das práticas escolares, de maneira a influenciá-las diretamente.

A ideia é encontrar as apropriações realizadas a partir dos olhares dos autores de LDH sobre a temática dos africanos escravizados na historiografia, tendo como base algumas categorias temáticas que foram tomadas como referência: Diáspora Africana; Resistência dos Africanos Escravizados; Cotidiano dos Escravizados; Abolição da Escravatura e Pós-abolição.

As categorias foram sendo definidas logo após a realização de uma leitura flutuante e estas foram escolhidas por se fazerem presentes nas representações que circulam no ambiente escolar e que são abordadas pelas principais pesquisas históricas sobre o tema dos africanos escravizados no Brasil.

A partir da definição das categorias principais, como focos de análise, foi possível estabelecer comparações entre os diversos LDH, verificar a existência de aproximações e distanciamentos entre as produções de várias representações e mesmo de peculiaridades nos textos.

Seguindo também a linha de pensamento de Gomes (2003, p. 77) que afirma ser “tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra”.

Segundo Chartier (1990), a apropriação está associada à forma como compreende-se, no sentido amplo do termo, a leitura, desde os possíveis usos dos textos até as informações contidas neles, bem como as diversas práticas e interpretações, tanto do conteúdo escrito como do conteúdo visual. Portanto, os discursos presentes nos LDH não são construídos apenas pelo texto; outros elementos devem ser levados em conta, como, por exemplo, a ilustração. Assim, a relação texto-imagem também será considerada nessa análise.

Também vai ao encontro da ideia defendida pelo autor em seu livro “Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)”, onde se ocupa das práticas de escrita, aquelas

escritas que foram feitas para durar e aquelas que foram feitas para uma existência breve, temporária, que não deixam quase rastro nenhum, conforme o autor:

O medo do esquecimento obcecou as sociedades européias da primeira modernidade. Para dominar sua inquietação, elas fixaram, por meio da escrita, os traços do passado, a lembrança dos mortos ou a glória dos vivos e todos os textos que não deviam desaparecer. A pedra, a madeira, o tecido, o pergaminho e o papel forneceram os suportes nos quais podia ser inscrita a memória dos tempos e dos homens. No espaço aberto da cidade, como no refúgio da biblioteca, na magnitude do livro, como na humildade dos objetos mais simples, a escrita teve por missão conjurar a obsessão da perda. A tarefa não era fácil num mundo em que as escritas podiam ser apagadas, os manuscritos perdidos, os livros sempre ameaçados de destruição. Paradoxalmente, seu sucesso poderia criar, talvez, um outro perigo: o de uma proliferação textual incontrolável, de um discurso sem ordem, nem limites. O excesso de escrita, que multiplica os textos inúteis e abafa o pensamento sob o acúmulo de discursos, foi considerado um perigo tão grande quanto seu contrário. Temido, o apagamento era, portanto, necessário, assim como o esquecimento também o é para a memória. Nem todos os escritos foram destinados a tornar-se arquivos cuja proteção os subtraíam da imprevisibilidade da história. Alguns foram traçados sobre suportes que permitiam escrever, apagar, depois escrever de novo (CHARTIER, 2007, p. 7).

Para dar conta de certas práticas do passado, os LDH tornam-se fontes importantes para o estudo, considerando que, quanto mais distantes temporal e geograficamente as sociedades estiverem da nossa, tanto menos pistas deixam para sua compreensão.

Seguindo as orientações de Chartier (2002, p. 18) que diz que para escrever a História “é preciso travar um diálogo e questionamentos, inventar questões novas e forjar instrumentos de compreensão mais rigorosos”. Essa concepção permitiu repensar os rumos da pesquisa, interrogar as fontes, registrar, organizar e evidenciar dados, criar novas interpretações, propor diálogos entre seus aspectos gerais e momentos de especificidade, produzir narrativas diversas.

Desta forma, para dar conta desse processo, a partir do momento da definição das categorias e da leitura dos LDH, passou-se inicialmente a criar fichamentos em formas de quadros (a exemplo do Quadro 7) com a sistematização das ideias principais dos autores sobre as categorias previamente estabelecidas, de modo a reunir ideias representativas de cada categoria, nas diferentes obras, para compor os dados a serem analisados.

Quadro 7 Os olhares dos LDH sobre: Diáspora africana

Obras didáticas	Diáspora africana
Luis de Queirós Mattoso Maia (1891)	Não menciona
Alberto Olímpio Brandão (1896)	Não menciona
José Francisco da Rocha Pombo (1905)	<p>“Des do momento em que se estabeleceu o trafico de escravos, raro foi o regulo africano que se não associou á chusma dos mercadores nefandos. Muitos chefes chegaram a marcar no continente uma zona de domínio ou de acção, constituindo-se flagelos de populações inteiras. [...]”. (p. 412)</p> <p>“[...] Isto tudo quer dizer que o trafico externo se originou da própria situação em que se achavam as populações africanas quando o litoral do continente foi invadido pelos árabes e em seguida pelos europeus. E a condição dessas populações que nos espanta, porque é um facto excepcional na historia”. (p. 413)</p> <p>Não é nas missões da África que havemos de estudar a capacidade de cultura e de eclosão espiritual da raça: é nos paizes da America, onde o africano se submeteu, da única maneira eficaz, á influencia de outra raça e de outra cultura [...] A persistencia – diz o Dr. Nina Rodrigues – do fetichismo africano como expressão do sentimento religioso dos negros bahianos e seus mestiços (?) é facto (...)”. (p. 506-507)</p> <p>Como já vimos, havia em toda a Africa, desde épocas immemoriaes, a escravidão militar ou escravidão histórica – isto é- a que é própria de todas as sociedades humanas numa certa phase da sua evolução politica. Dessa escravidão militar nasceu naturalmente a escravidão mercantil – isto é- a exploração do captiveiro como um negocio: o que é exclusivo e característico da raça africana degradada, desde que se poz em relações com outras raças em muito mais alto grau de cultura (p. 512)</p> <p>“Nos entrepostos do litoral, os rebanhos quase sempre refrescavam alguns dias, a espera dos navios que deviam transportal-os para a America”. (p. 518)</p> <p>“Não é difícil fazer uma idéa do que devia ser um navio negreiro. Aquella massa humana era amontoada no porão promiscuamente”. (p. 522)</p>
Joaquim Manuel de Macedo (1907)	Não menciona
Raphael M. Galanti (1911)	Não menciona

Fonte: Sistematização da autora

Compreende-se o texto como uma produção não neutra, que constitui significados que o autor deseja que sejam apropriados pelo leitor, convencionado como um “leitor ideal”, que pode ou não ser o “leitor real” (CHARTIER, 1996), uma vez que a apropriação não está escusa de sofrer alterações.

Portanto, significa dizer que existem diversas leituras possíveis e que o texto, na pesquisa, é tomado como objeto de interpretação que indicará as possibilidades de significações apreendidas pelos leitores, no caso os autores de LDH que compõem o *corpus* documental desta pesquisa. Sendo assim, os LDH são aqui compreendidos como objetos constituídos e capazes de constituir significados.

Lança-se, assim, um olhar perscrutador pela produção didática e seus produtores, ou seja, os autores de LDH. Busca-se examinar como os mesmos se apropriaram da temática dos africanos escravizados concernentes com a produção da historiografia.

Esta tese ainda tem uma preocupação em atentar, dentro desse contexto de representações, para a possibilidade de se dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, ou seja, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Desta forma, objetiva-se construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a compreensão do nosso próprio passado, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo e, ao mesmo tempo, emancipador e antirracista.

Assim, dentro da temática em estudo, Mattos (2003, p. 31) tem nos alertado que:

O passado do povo negro brasileiro tem-nos feito apelos incessantes, cabe a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabeleceram como sua "verdade". Os nossos mortos não descansarão em paz enquanto não nos apropriarmos da memória de suas vidas conectando-as às nossas lutas presentes.

O autor segue enfatizando que, dentro das várias temáticas que necessitam ser revisitadas a partir de novas configurações interpretativas, está a experiência traumática da escravidão.

Outra questão de grande importância foi levantada por Silva (2019) e se refere às alterações e rearranjos que ao longo dos tempos foram sendo realizados dentro dos próprios editais do PNL. São alterações que versam sobre os princípios e direitos de combate ao racismo. O autor cita, como exemplo, a exclusão dos termos cor e cor de pele a partir do edital

publicado no ano de 2004; e, por outro, ao mesmo tempo, o ingresso do termo étnico-racial nas diretrizes que propugnam o combate ao preconceito do racismo.

Nesse sentido, destaca que essas mudanças são resultados de um contexto específico da história das políticas públicas no país que dialogam entre si de acordo com as demandas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro e estão a favor de um projeto de sociedade democrática e plural.

4.1 Um oceano chamado Atlântico, uma terra chamada Brasil: Diáspora Africana

Dentre os debates atuais da historiografia encontra-se o comércio atlântico de africanos escravizados no Brasil. Numa perspectiva historiográfica tradicional, com viés eurocêntrico, esta vinda forçada, denominada “tráfico de escravos”, intensificou-se e consolidou-se a partir da montagem do império marítimo e comercial europeu. Teria sido estabelecido pela hegemonia do capital mercantil europeu que tinha como principal objetivo assegurar e suprir de mão de obra os setores produtivos incentivados pelas metrópoles europeias nas colônias. Nesse período, o comércio de africanos escravizados acabou sendo percebido como um fenômeno externo à África, produzido pelos europeus.

Desta forma, a África passou a ser mencionada somente através das operações ligadas ao comércio de escravizados e, quando muito, as regiões de onde os escravizados provinham. Não eram questionados aspectos como a participação e os interesses que levaram o continente africano a estabelecer contato e fornecer trabalhadores escravizados para os europeus.

Essa perspectiva nos condicionou a projetar imagens da África a partir de estranhamentos, imprecisões e estereótipos [...]. Ela é projetada na História a partir de marcos temporais exteriores à sua historicidade, ficando submetida às dinâmicas da expansão ocidental pautadas pelo capitalismo e pelos interesses dos Estados Nações europeus. Esse modelo de análise serviu mais para a ocultação das memórias das Áfricas do que o contrário, seja do ponto de vista geográfico, como um espaço acidental entre o Índico e o Atlântico, seja cultural, projetado como o continente habitado por monstros, gente deformada e estranha ao desenvolvimento do espírito e da História. Constrói-se um imaginário sobre a África no Ocidente como o não-lugar, a terra vazia, desertificada emocional e racionalmente, transitando entre o animalesco, o selvagem e a infantilidade, a ausência de memória (AZEVEDO, 2013, p. 363-364).

No final do século XIX, durante o Imperialismo - período que na historiografia foi denominado de perspectiva clássica: a amenidade da escravidão - a imagem do africano escravizado é tipificada a partir de dispositivos científicos baseados na falsa crença de que haveria uma inferioridade racial. Isso difundiu-se através de discursos e representações que

procuravam a destruição do outro enquanto narrativa. Esses discursos e imagens etnocêntricos legitimaram uma história que autorizava o direito de invadir para consolidar a história dos povos africanos (AZEVEDO, 2013).

Atualmente, os estudos relacionados ao comércio atlântico de africanos escravizados no Brasil, a partir de outra perspectiva, ligada à historiografia africana e afro-brasileira têm desconstruído esses olhares, redefinindo horizontes de abordagem e interpretação sobre essas relações.

Nossos olhares sobre a categoria “diáspora africana” se direcionam nas representações presentes nos LDH, tendo alguns elementos como base a serem analisados, sendo eles o quantitativo, a origem, as justificativas, a captura, a travessia e a venda de africanos.

O Brasil recebeu um grande contingente de africanos durante o período de vigência do sistema social escravagista, entre os séculos de XVI e XIX. Sobre o número de cativos que entraram em portos brasileiros, em diversos momentos, vários pesquisadores têm feito levantamentos para dimensionar o volume. Munanga (2012, p. 80) cita que em torno “de 10 a 40 milhões de africanos foram deportados para a Europa e a América”

Sobre o quantitativo de africanos que foram arrancados de sua terra e escravizados no Brasil, quatro livros do *corpus* documental pesquisado abordam o assunto. Duque-Estrada (1933, p. 44) cita que “mais de um milhão de infelizes foram transportados para nossa terra e ilegalmente reduzidos à escravidão”. Ferreira (1979, p. 44) menciona que “durante mais de três séculos, o tráfico negreiro trouxe para o Brasil mais de três milhões de escravos”. Citando Afonso de E. Taunay, apresenta um quadro com os números possíveis de negros que teriam entrado no Brasil. O quadro é colocado em meio ao texto e não existe nenhuma explicação ou análise crítica.

Figura 4 Números prováveis de negros entrados no Brasil

Século XVI	100 000
Século XVII	600 000
Século XVIII	1 300 000
Século XIX	1 600 000
TOTAL	3 600 000

Fonte: Ferreira (1979, p. 44).

Na mesma perspectiva, Cotrim (1994, p. 71) comenta que “em razão da intensa atividade dos traficantes de escravos, o continente africano sofreu uma das maiores sangrias populacionais de sua história [...] mais precisamente, o tráfico negreiro desembarcou no Brasil 4.009.400 escravos, segundo as pesquisas de Herbert Klein”.

Figueira (2003, p. 156) cita que:

Até 1570, chegavam a cada ano cerca de dois mil cativos africanos à colônia portuguesa. A partir desta data, todos os anos, passaram a entrar quase quatro mil. Assim, no final do século XVII, o total de escravos importados desde o início da colonização já ultrapassava a casa dos quinhentos mil.

Conforme citado por Duque-Estrada (1933), Ferreira (1979), Cotrim (1994) e Figueira (2003), as estimativas sobre o número de africanos trazidos forçosamente não teria passado de 4 milhões, número muito diferente do que comumente é divulgado pelos pesquisadores do tema, como por exemplo, apresentado por Munanga (2012). Não se sabe ao certo, por nenhum ângulo, a dimensão demográfica do mecanismo que viabilizou, a partir do século XVI, o desterro de um contingente de africanos para as Américas e para o Brasil: o que se sabe é que pode ser contabilizado em milhões.

Ao estudar as origens dos africanos escravizados no Brasil, decerto, depara-se com um tema bastante amplo e complexo que ao longo de décadas vem suscitando inúmeras discussões. Os primeiros estudos sobre a formação étnica do Brasil consideravam a influência de dois grupos específicos de origem africana na composição étnica do Brasil. De um lado, os sudaneses, que teriam ocupado a Bahia, e para as demais áreas do país, os bantos.

Nina Rodrigues (1933, p. 25) defendeu a ideia de “que foram bantus os povos negros que colonizaram o Brasil”. Utilizando-se de uma abordagem etnográfica, revelou a influência predominante dos iorubas na Bahia e sustentou ainda a superioridade da mitologia ioruba sobre outros povos. As ideias defendidas por Rodrigues vão ser confirmadas por Gilberto Freyre em seus estudos.

Em sua análise, Freyre (1998) faz comparação entre a escravidão no Brasil e nos Estados Unidos, e aponta que, para o Brasil, teriam vindo africanos superiores àqueles que foram levados aos Estados Unidos. E, talvez o mais relevante em seu trabalho tenha sido o caráter de fusão estabelecido entre mistura étnica e cultural, em que o viés cultural suplanta o racial. Além disso, argumenta que muitos historiadores se limitaram a enxergar a procedência de escravos bantos, mas que tal perspectiva não estaria correta, uma vez que para o Brasil teriam vindo outros povos, inclusive de áreas superiores a banto.

No *corpus* documental desta pesquisa, os livros que fazem menção sobre a origem dos africanos escravizados no Brasil, em sua maioria citam os grupos: Sudaneses e Bantos. No LDH de Esmeralda Lobo (1936, p. 60), a autora menciona que os escravos vieram de “lugares da África – Moçambique, Guiné, Congo, Angola, etc”.

Vieram, a princípio, de Guiné; depois procediam de Angola; e, mais tarde, mesmo de contra-costa, de Moçambique. Eram de vários tipos, que se podem reunir, porém, nos dois grupos sudanês e bantú (SILVA, 1945, p. 101).

Os negros brasileiros vieram, através do tráfico, da África. Conforme a origem, podemos dividi-los em sudaneses e bântus. Os sudaneses, menos dóceis à escravidão, localizaram-se principalmente na Bahia (onde, porém, houve também Bântus). Compreendiam os iorubas ou nagôs e os gêges ou ewes. Havia também os negros islamizados, isto é, de religião maometana, os fulas e os malês, malinkes ou mandingas, de índole rebelde, porque na África, outrora, os mandingas haviam possuído um poderoso império. Os bântus, predominantes nas outras áreas negróides do Brasil, eram de várias procedências (congoleses, cabindas, moçambiques) (AVELLAR; AVELLAR, 1968, p. 49).

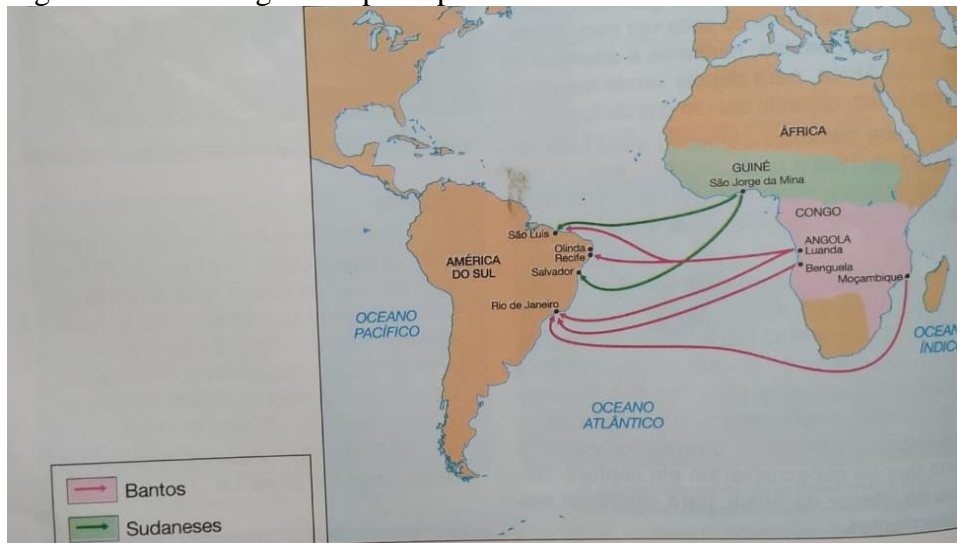
Todos os negros trazidos ao Brasil pertenciam principalmente a dois grupos lingüísticos: Bantos – tribos negras do sul da África, geralmente de Angola e Moçambique, que eram trazidas principalmente para o Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. Sudaneses – tribos negras de Daomé, Nigéria e Guiné, que foram trazidas principalmente para a Bahia (COTRIM, 1994, p. 71).

Uma grande parte dos negros trazidos para o Brasil veio das regiões de Angola, Congo e Moçambique. Nessas áreas foram embarcados povos que falavam línguas bantas, por isso ficaram conhecidos como bantos [...]. Uma outra parte dos negros trazidos para o Brasil foi proveniente de uma grande área da costa ocidental da África que os europeus daquela época chamavam Guiné. (Veja o mapa). Nessa extensa área foram embarcados diferentes povos sudaneses [...] (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 80).

Há quase unanimidade em citar os grupos Bantos e Sudaneses pelos LDH que compõem o *corpus* documental desta pesquisa. Logo, (figura 5) observa-se o mapa citado por Boulos Júnior.

Observando o *corpus* documental, percebe-se que são vários os autores (RAMOS, 1961; SILVA e BASTOS, 1976; FERREIRA, 1979; NADAI e NEVES, 1988; PILETTI, 1989; COTRIM, 1994; BOULOS JÚNIOR, 1997; SCHMIDT, 2008) que trazem em seus livros a imagem do mapa que indica as rotas da diáspora africana. Assim, além de situar a posição geográfica dos locais de origem, apresentam o destino dos africanos que foram escravizados no Brasil.

Figura 5 Tráfico negreiro e principais rotas entre África e Brasil



Fonte: Boulos Júnior (1997, p. 80).

De fato, os africanos provenientes das etnias bantos e sudaneses foram deslocados para o Brasil em larga escala, porém, várias outras etnias africanas aqui desembarcaram dos navios negreiros, como esclarece no LDH de Figueira (2003, p. 157) que diz que “os escravos eram originários de várias partes da África. Pertenciam a diversas etnias, com formas de organização social e manifestações culturais diferentes”.

Alguns pesquisadores atuais acreditam que mais de trezentos (300!) povos africanos vieram para cá como escravos. No século XVI, os portugueses detinham o monopólio do tráfico de escravos [...] eles obtinham as mercadorias humanas na faixa que ia da costa do Senegal, passando por Guiné-Bissau, Guiné até Serra Leoa [...] (SCHMIDT, 2008, p. 197).

No século XVII, os escravos que chegaram no Brasil vieram principalmente do Congo e da Angola. No século XVIII, os escravos que vieram ao Brasil eram originários da Costa do Ouro, mais ou menos onde hoje estão Gana e Togo, Benim e Nigéria. Especialmente a Bahia recebeu escravos que vinham de Benim. No século XIX, a tendência era trazer os escravos para o Brasil diretamente das colônias portuguesas em Angola e Moçambique (SCHMIDT, 2008, p. 197).

Desta forma, observa-se que a maioria dos LDH afirmam que a origem dos escravizados estaria ligada aos grupos Sudaneses e Bantos. No entanto, como destacam Figueira (2003) e Schmidt (2008), muitos outros povos africanos foram forçadamente trazidos ao Brasil. Munanga (2012) comenta que todos os africanos levados ao Brasil passaram pela rota transatlântica. Sendo desta maneira envolvidos povos de três regiões geográficas:

África ocidental, de onde foram trazidos homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benim, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Camarões; África centro-ocidental, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (ex-Zaire)

e República Centro-africana e África austral, envolvendo povos de Moçambique, da África do Sul e da Namíbia (MUNANGA, 2012, p. 87).

Azevedo (2013, p. 367-368), alerta para a necessidade de se observar as várias redes de relações comerciais, econômicas, militares e políticas que reiteram sobre uma pluralidade de “memórias e vivências que tecem a história do Atlântico Sul como um espaço aberto, descontínuo, de múltiplas tensões e disputas, de diferentes saberes e com dinâmicas temporais específicas de africanos, europeus, brasileiros-indígenas”. Este autor cita as mudanças que vêm ocorrendo na historiografia, e que atualmente procuram evidenciar a contribuição que a África Central tem sobre o Mundo Atlântico. Nesse sentido, destaca que quase metade dos escravizados que saíram da África para as Américas eram pertencentes aos reinos dessa região.

Outra questão refere-se aos LDH¹⁹ que não mencionam as origens étnicas dos africanos trazidos na condição de cativos para o Brasil. Não mencionar e não diferir as etnias é como colocá-las todas em um grande caldeirão a fim de diluí-las para formar uma massa homogênea. É como se todos os africanos coabitassem num grande continente homogêneo e todos os africanos vivessem de uma só forma e compartilhassem a mesma cultura. De certa maneira, isso dificulta e muito a percepção, o reconhecimento e o entendimento sobre as diferenças étnicas, principalmente quando estas fazem parte de um mesmo continente, como é o caso da África.

A respeito da justificativa presente nos LDH sobre a questão do comércio atlântico de africanos escravizados ao Brasil, alguns LDH analisados adotam como explicação o argumento de que a África é um lugar de produção da escravidão, ou seja, apresentam a tese de que os africanos eram um povo habituado a conviver com a submissão, uma vez que a escravidão já era adotada pelos próprios africanos.

Nas escritas dos LDH, há uma variação das referidas justificativas, embora o teor seja o mesmo: acentuar o argumento da África como lugar de escravidão. A ideia que a África já era escravista, aparece na escrita do LDH de Pombo (1905, p. 413):

[...] Isto tudo quer dizer que o trafico externo se originou da própria situação em que se achavam as populações africanas quando o litoral do continente foi invadido pelos árabes e em seguida pelos europeus. E a condição dessas populações que nos espanta, porque é um facto excepcional na historia.

¹⁹ Maia (1891); Brandão (1896); Pombo (1905); Macedo (1907); Galanti (1911); Ribeiro (1917); Coutto (1923); Pombo (1925); Duque-Estrada (1933); Thomas (1947); Lacombe (1951); Ramos (1961).

Esta mesma perspectiva também está posta em Silva (1945, p. 101), quando assevera que os africanos já eram escravos na África: [...] “da África, terra da escravidão, era possível trazer, aos milhares, pretos que já eram escravizados por seus régulos e que, vindo para o Brasil, trocavam um cativo por outro, aliás menos desumano que o sofrido na terra natal”. Desta maneira, a África é responsabilizada como esse lugar de escravidão e até a suposta exclusividade da prática é dada aos africanos:

Como já vimos, havia em toda a África, desde épocas imemoriaes, a escravidão militar ou escravidão histórica – isto é – a que é própria de todas as sociedades humanas numa certa fase da sua evolução política. Dessa escravidão militar nasceu naturalmente a escravidão mercantil – isto é – a exploração do cativo como um negócio: o que é exclusivo e característico da raça africana degradada, desde que se poz em relações com outras raças em muito mais alto grau de cultura (POMBO, 1905, p. 512-513).

No entanto, outras justificativas para a escravização dos africanos aparecem no *corpus* documental. As autoras Elza Nadai e Joana Neves usam como justificativa as discordâncias existentes entre os povos africanos.

Os negros habitavam a África, vivendo uma vida tribal, onde as desavenças eram uma constante. Era uma sociedade fragilmente organizada que por isso mesmo permitiu a entrada dos comerciantes que, explorando as rivalidades entre as diferentes tribos, puderam mais facilmente organizar o tráfico negreiro para as colônias espanholas e portuguesas na América (NADAI; NEVES, 1988, p. 61).

Referente a esse assunto, Munanga (2012) diz que em todas as sociedades africanas tradicionais existiram o que ele chama de “relações de sujeição”. Essas relações ocorriam no interior de um reino, uma chefia, um clã, uma linhagem ou uma família e aconteciam por fatores como guerras e penhoras.

As guerras podiam acontecer entre duas sociedades inimigas e, desta forma, a sociedade vitoriosa poderia “capturar algumas pessoas, homens e mulheres celibatários, e levá-los para sua terra, como cativos”. Além disso, existiu em várias sociedades africanas a prática da penhora humana que poderia ser feita, por exemplo, em momentos de calamidades naturais, e consistia em “penhorar um de seus membros celibatários a uma outra linhagem credora, que poderia usá-lo gratuitamente até a extinção da dívida” (MUNANGA, 2012, p. 89). Essa era uma condição provisória e reversível, pois estava ligada teoricamente a uma alforria que viria com a extinção da dívida.

Com isso, Munanga (2012, p. 89) mostra que existiam relações de sujeição nas sociedades africanas tradicionais, mas que, nem por isso, podemos enxergar nessas relações a

existência de um “tráfico negreiro intra-africano”, precedente ao “tráfico transatlântico”, uma vez que, no entendimento do autor, “tráfico” subentende “uma relação comercial de enriquecimento e acumulação de riqueza; supõe a existência de sistemas em que os seres humanos são mercadorias, produtos comerciáveis, que podem ser vendidos e comprados; supõe a existência dos mercados regulares por esse tipo de operação”.

Nesse sentido, o autor ainda aponta que a escravidão, como um modo de exploração, somente pode se constituir em uma classe distinta de indivíduos com um mesmo estatuto social.

Essa classe distinta, chamada escrava, deve se renovar de forma contínua e institucional, de tal modo que as funções a ela destinadas possam ser garantidas de maneira permanente e que as relações de exploração e classe explorada (dos senhores) que delas se beneficiam possam também se reconstituir regular e continuamente (MUNANGA, 2012, p. 90).

A comercialização de africanos para o sistema social escravagista no Brasil instalou-se na África a partir de uma intervenção externa ocidental que ultrapassou o continente. Por isso, não se pode aceitar a justificativa de um sistema escravista africano que legitimaria as formas de escravidão que deram origem às diásporas africanas historicamente conhecidas.

Outra explicação comumente encontrada nos LDH para justificar o comércio de africanos escravizados ao Brasil é a inadaptabilidade do índio frente ao trabalho agrícola e a adaptabilidade do africano. A perspectiva clássica da historiografia perpetuou a ideia de que os indígenas eram ineptos ao trabalho e por isso não aceitaram a escravidão. Essa posição distancia-se dos conhecimentos históricos produzidos mais recentemente. Além disso, passou a imagem da suposta adaptação do africano à condição de mão de obra escrava. Pombo (1925), em “História do Brasil”, apresenta o motivo para a suspensão do fornecimento de indígenas como escravos. Segundo ele, “só depois que o negro se mostrou mais forte e resistente no trabalho do que o índio é que foi a colônia sendo inundada de africanos” (POMBO, 1925, p. 65).

Consoante a essa mesma visão, estão outros autores:

Seja como fôr, não se deixando o indígena dominar, procuraram os portugueses trazer para o Brasil os negros africanos. E com esse fim converteram-se nos maiores traficantes de escravos, usando da situação especial em que se achavam relativamente à Africa (COUTTO, 1923, p. 105).

O negro chegou como escravo e, no tempo das capitânicas, começou a substituir o índio como tal, porque não revelava, geralmente, tanta inadaptação ao trabalho servil quanto o silvícola [...] (AVELLAR; AVELLAR, 1968, p. 48-49)

A inadaptação do indígena ao trabalho sedentário (fixo), o baixo rendimento, a proteção dos jesuítas, o crescimento da indústria açucareira e da cultura de

mantimentos, e a superior resistência física do elemento negro ao trabalho em regiões tropicais levaram o colono lusitano a procurar na África o braço que faltava na Terra de Santa Cruz (AVELLAR; AVELLAR, 1968, p. 290-291).

Observa-se que esta visão foi muito difundida nos LDH, no entanto, outros autores de LDH criticam essa visão. Cotrim (1994, p. 56) menciona que a historiografia tradicional aponta várias causas para explicar o desinteresse pela escravização dos indígenas em contraposição ao interesse pela escravidão negra. Nesse sentido, cita os argumentos usados como a “inadaptação do índio para o trabalho agrícola [...]”, além do argumento de que “os negros eram tecnicamente mais avançados do que os ameríndios brasileiros[...]” e “os indígenas eram mais ‘selvagens’ e inconformados com a escravidão, enquanto os negros revelavam um temperamento mais passivo e subserviente”.

No entanto, mais adiante, o texto coloca que algumas dessas causas poderiam até ter sua parcela de importância dentro do sistema social escravagista, porém, “outras são mitos inadmissíveis, como o da passividade do negro. De qualquer maneira, nenhuma dessas causas é determinante para explicar a opção pela escravidão negra” (COTRIM, 1994, p. 56).

E, por fim, apresenta suas conclusões sobre a preferência pelo trabalho escravizado do africano. Recorre ao historiador Fernando Novais para argumentar que a preferência tinha relação com os lucros de tal atividade e que essa preferência só poderia ser compreendida como “mais um componente dentro da engrenagem do sistema de exploração colonial. Isso porque o tráfico negreiro abria um novo e importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento de indígenas era um negócio interno da colônia” (COTRIM, 1994, p. 56).

Nesse sentido, “o tráfico negreiro tornou-se um lucrativo setor do comércio colonial. Enquadrado no sistema colonial, enriquecia a burguesia metropolitana e gerava tributos para o rei” (COTRIM, 1994, p. 57), sendo por isso, a escravização africana incentivada, enquanto a escravização do indígena desestimulada e até mesmo proibida.

O modo como os LDH interpretam a introdução dos africanos no Brasil exemplifica o eurocentrismo que privilegia a classe dominante na relação entre colonizador e colonizado, como se os interesses do colonizador fossem explicação suficiente para se entender o que se passou no Brasil. Segundo essa visão, a classe dominada obedece fielmente, sem nenhuma resistência.

Assim, o argumento para a escravização dos africanos, no Brasil, em alguns LDH, se explica em função dos interesses comerciais portugueses no comércio de cativos, ou seja, o escravizado foi conduzido da África para o Brasil porque os mercados portugueses lucravam

com este comércio que, por sua vez, possibilitava uma acumulação virtuosa de capital na metrópole.

Já outro autor de LDH, Figueira (2003, p. 157), aponta como causas da substituição do trabalho escravo indígena pelo do africano a “resistência ao trabalho sistemático imposto pelos colonos portugueses” e a própria defesa que a Igreja fazia dos índios “ao passo que os africanos não tiveram a mesma sorte”. Em um boxe intitulado *Comércio Triangular*, Figueira apresenta um excerto do livro “A civilização do açúcar. Séculos XVI e XVII”, de Vera Lúcia do Amaral Ferlini, por meio do qual evidencia a articulação do comércio envolvendo América, África e Europa, em que se inseria o tráfico negreiro.

Também outros autores se aproximam das abordagens de Cotrim (1994) e Figueira (2003), visto que aderem a uma explicação estrutural-econômica ao mencionar a união de interesses na África, América e Europa, em torno do tráfico negreiro, tendo como ponto de partida a lógica mercantilista como fator explicativo importante.

Os negros foram introduzidos no Brasil a fim de atenderem às necessidades do colono branco (exploração de mão-de-obra escrava nas atividades econômicas e domésticas), às necessidades de grupos mercantis (o tráfico negreiro era uma atividade altamente lucrativa) e aos interesses da Coroa (fonte de renda para o tesouro real) (SILVA; BASTOS, 1976, p. 30).

Já aprendemos que o negro foi introduzido no Brasil a partir do século XVI devido à escassez de mão-de-obra, às necessidades do colono branco, aos interesses de alguns que tinham no tráfico negreiro um comércio altamente lucrativo, bem como aos interesses da Coroa, pois o tráfico negreiro era fonte para Tesouro Real (SILVA; BASTOS, 1976, p. 144).

[...] o tráfico negreiro, isto é, o comércio que tinha por objetivo comprar o africano nos portos de origem e revende-lo nos portos brasileiros, era uma atividade bastante lucrativa [...] (NADAI; NEVEZ, 1988, p. 60).

A exploração da costa africana em busca de caminho para as Índias permitiu aos portugueses a captura, em 1441, de um pequeno grupo de negros. Nos anos seguintes, o tráfico negreiro tornou-se uma atividade sistemática e lucrativa [...] (PILETTI, 1989, p. 63).

Já sabemos por que os traficantes e o rei de Portugal optaram pela escravização do negro africano ao montar a empresa açucareira no Brasil: o tráfico negreiro era um negócio altamente lucrativo (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 79).

Durante o século XV, enquanto contornavam a África para chegar até as índias, os portugueses iniciaram um negócio que nos séculos seguintes foi se tornando cada vez mais lucrativo: capturar homens, mulheres e crianças na costa da África, para depois vendê-los como mercadorias, obtendo daí um grande lucro (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 79).

Por sua vez, Schmidt (2008)²⁰ faz questão de salientar que “os índios não eram preguiçosos” e enfatiza os “motivos reais” da substituição do escravo índio pelo africano, quais sejam:

o primeiro motivo foi o fato de que muitos índios morreram. Morreram porque foram expulsos de suas terras e massacrados pelos homens brancos, por causa das doenças que os europeus trouxeram da Europa (varíola, sarampo, gripe) e porque foram escravizados, obrigados a trabalhar até não agüentar mais. [...] Depois que a maioria dos índios morreu ou fugiu para o interior, os colonos portugueses deram preferência aos escravos africanos (SCHMIDT, 2008, p. 196).

Ou seja, para Schmidt (2008, p. 197), o emprego do trabalho escravo africano ocorreu em virtude dos “latifundiários, que precisavam da mão-de-obra e os traficantes que lucravam um bocado”, ficando evidente desta maneira que o viés econômico se sobressai.

As justificativas apresentadas para a escravização dos africanos revelam o lado mais perverso do ser humano: o fator de privar o outro ser de sua liberdade, do direito de escolher onde queira viver, constituir uma família e praticar sua cultura. Na maioria das vezes a escravidão é, inclusive, apresentada como mero recurso técnico para prover a falta de mão-de-obra e, como tal, ela é, supostamente, neutra, parecendo, até, que a escravidão seria culpa dos próprios negros que não possuíam um nível de civilização comparável ao europeu.

Ainda, procuramos no *corpus* documental analisar aspectos que revelem a dinâmica do deslocamento de africanos escravizados pelo Oceano Atlântico, desde sua saída da África até o dissabor de chegar ao Brasil. Esse que foi o maior deslocamento de pessoas e uma “das maiores tragédias da história da humanidade” (MUNANGA, 2012, p. 80).

As condições vividas pelos africanos durante a travessia eram desumanas. Como se tratava de uma comercialização, os africanos eram tratados como mercadoria. Os autores de LDH, Hélio Avellar e Jardro Avellar (1968, p. 291) expressam bem essa situação ao citar que “o comércio de escravos africanos – processava-se em três fases: compra, transporte e venda”.

Nesse sentido, os traficantes de escravos compravam na Costa Africana os africanos a serem escravizados. Esses africanos eram adquiridos em troca de “rolos de fumo, pequenas contas de vidro, miçangas, espelhos e facões de ferro” (AVELLAR, AVELLAR, 1968, p. 291);

²⁰ O autor e a obra receberam várias críticas do jornalista Ali Kamel que, em um artigo intitulado *O que Ensinam às Nossas Crianças*, publicado no jornal O Globo de 18 de setembro de 2007, deu início a uma série de discussões na imprensa brasileira sobre a qualidade do livro didático de História. As críticas do jornalista se dirigiam à abordagem dada ao sistema capitalista e ao modelo socialista, a forma como foram tratados os ideais marxistas, as revoluções culturais chinesa e cubana, o título de grande estadista atribuído a Mao Tse-tung e os motivos apontados para a derrocada da URSS no livro didático de História.

“de missangas, cachaça, facões de aço, etc” (LOBO, 1936, p. 60); “bugigangas de vidro, facões, fumo e cachaça” (SILVA, BASTOS, 1976, p. 30); “na África os negros eram negociados em troca de aguardente de cana, rolos de fumo, tecidos, facões, espelhos, guizos, etc” (FERREIRA, 1979, p. 44). Observa-se que vários autores comungam dessa ideia.

No entanto, Piletti (1989) ressalta que inicialmente era realizada uma “caçada” em busca de africanos para serem escravizados e somente mais tarde se envolveu a questão de compra e venda com o viés de lucro.

No início os traficantes promoviam uma espécie de caçada: chegavam às terras africanas, entravam nas aldeias, perseguiram e prendiam seus habitantes. Depois, com a valorização do escravo, os trabalhadores passaram a comprá-los. Os próprios chefes das tribos africanas os vendiam em troca de tecidos, jóias, armas, tabaco, algodão, cachaça, etc. Evidentemente, nem todos os chefes tribais se corrompiam. Nesse caso, os mercadores se encarregavam de provocar guerras entre as tribos (PILETTI, 1989, p. 63).

Boulos Júnior (1997, p. 79), enfatiza que no começo eram os próprios portugueses que desembarcavam no litoral africano e, com a utilização de armas de fogo, acabavam apavorando, perseguindo e capturando os negros para vendê-los. Com o crescimento desse negócio “essa tarefa passou a ser feita pelos azenegues, homens de diversas cores e origens que se especializaram em capturar negros no interior da África para vendê-los aos comerciantes”.

Além disso, cita que com o tempo esses traficantes de escravos passaram a incentivar os africanos a lutarem entre si e que depois, “compravam os prisioneiros de guerra, conseguindo assim muitos escravos de uma só vez” (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 80). Na mesma linha, Cotrim (1994) cita no livro “História e Consciência do Brasil” uma outra prática adotada para conseguir africanos, qual seja, a rivalidade entre as tribos africanas.

Os negreiros – homens brancos que vivam da comercialização do negro – utilizaram vários recursos violentos e criminosos para capturar os escravos africanos: fomentavam guerras entre as tribos rivais para depois ficar com os seus prisioneiros; com presentes, obtinham a colaboração dos chefes e feiticeiros para a captura das aldeias inimigas inteiras e, muitas vezes, de seus próprios súditos e seguidores; com a colaboração de nativos, arquitetavam a sedução de homens inocentes por muitas mulheres, em regiões onde o adultério era punido com a escravidão [...] (COTRIM, 1994, p. 58).

Tal ideia também é compartilhada no livro “Nova História Crítica” de Schmidt (2008) quando aborda que a maneira mais comum de obter trabalhadores escravizados era quando “os povos africanos faziam guerras uns com os outros e os vencidos eram vendidos como escravos

para os europeus. O tráfico escravista enriqueceu muitos reinos africanos (SCHMIDT, 2008, p. 198).

E ainda, Cotrim (1994) ressalta que Portugal foi a primeira nação a desenvolver tal atividade, mas que com o passar dos tempos teve que enfrentar a concorrência.

Portugal importava escravos negros desde 1443. Foi o primeiro país da Europa a desenvolver, nos tempos modernos, o comércio de escravos, facilitado pelo domínio que exercia sobre as terras da África. Com o decorrer do tempo, o monopólio português no tráfico negreiro foi sendo reduzido pela concorrência de traficantes holandeses, ingleses e franceses (COTRIM, 1994, p. 70).

Ideia compartilhada por Boulos Júnior (1997) que destaca que a partir do momento em que mercadores holandeses, franceses e ingleses perceberam o bom negócio que era a atividade de comercialização dos africanos, também começaram a comprar negros aprisionados e a vendê-los, acumulando com isso, inclusive, verdadeiras fortunas.

Com relação à viagem, ou seja, o deslocamento até o destino, observa-se nos LDH que os autores enfatizam as precárias condições e os terríveis sofrimentos que os africanos tiveram que enfrentar ao cruzar o Atlântico a bordo dos chamados “navios negreiros”. Pombo (1905, p. 522) inicia falando que “não é difícil fazer uma idéia do que devia ser um navio negreiro. Aquella massa humana era amontoada no porão promiscuamente”. Coutto (1923, p. 106) diz que “atiraram-se hediondamente os portugueses ao indigno tráfico, amontoando em porões infectos de navios milhares de negros, sem ar, sem hygiene e sem alimentação”. E Duque-Estrada (1933, p. 44-45) descreve a situação da seguinte forma: “vinham presos com correntes de ferro à bordo de navios, e eram muitas vezes atirados ao mar, quando algum cruzador inglez perseguia aos piratas”, além de que os tumbeiros “os marcavam com ferro em brasa antes de serem embarcados para o Brasil” (LOBO, 1936, p. 60).

Cotrim (1994, p. 76) cita até mesmo que o transporte de africanos para o Brasil era uma “viagem para o inferno. O cruel ritual do tráfico negreiro” e que antes de embarcar havia um ritual a ser seguido que era:

O batismo dos escravos. Antes de embarcar nos navios negreiros, a multidão era geralmente levada a uma igreja da localidade para ser batizada [...] Ao ser batizado, cada escravo recebia um novo nome: José, Pedro, João, Francisco, etc. Um intérprete lhes dirigia as seguintes hipócritas palavras: *‘Olhai, sois já filhos de Deus; estais a caminho das terras portuguesas (ou espanholas), onde ireis aprender as coisas da fé ... sede felizes*²¹ (COTRIM, 1994, p. 76).

²¹ Grifos no original

O ritual do batismo significava a libertação do pecado original, segundo a crença cristã. O batismo libertava a alma, no entanto, mantinha o corpo do africano escravizado. Nesse processo de escravização o batismo era o critério essencial no processo de “construção” de um novo escravo. Ao longo de séculos, milhões de africanos foram arrancados de sua terra e passavam pelo batismo, antes de sofrerem a terrível travessia. Era um processo que significava a retirada do local de moradia, do convívio de seus familiares, transportado em longas distâncias para entrepostos no litoral africano, onde eram armazenados em barracões e depois comercializados.

Duque-Estrada (1933, p. 45) menciona que um dos maiores poetas, para mostrar sua “indignação diante de tão infame commercio de carne humana”, escreveu um belo poema e cita um trecho do “Navio Negreiro” de Castro Alves:

E existe um povo que a bandeira empresta
 P'ra cobrir tanta infâmia e covardia
 E deixa-a transformar-se nessa festa
 Em manto impuro de bacchante fria!
 Meu Deus, meu Deus! mas que bandeira é esta
 Que, impudente, nas gáveas tripudia?
 Silêncio, Musa! Chora, e chora tanto
 Que o pavilhão se lave no teu pranto!

Auri-verde pendão da minha terra
 Que a brisa do Brasil beija e balança!
 Estandarte, que a luz do sol encerra
 E as promessas divinas da esperança!
 Tu, que da liberdade após a guerra
 Foste hasteada dos heroes da lança
 Antes te houvessem rôto na batalha
 Que servires a um povo de mortalha!

Castro Alves, o poeta conhecido como abolicionista, partilha de um sentimento humanitário pela realidade escravagista, ao descrever, via memórias de negras e negros escravizados de sua infância, as condições e sentimentos vivenciados na travessia oceânica. No entanto, Duque-Estrada (1933) menciona o trecho do poema sem realizar nenhuma análise ou chamamento para tal abordagem.

Azevedo (2010) cita em seu texto a história do escravizado Gustavo Vassa que teria escrito um livro no século XVIII contando suas memórias sobre a África, a escravidão e o mundo atlântico. Para Vassa, o tratamento recebido no navio e o próprio ambiente da embarcação e a prática do comércio de escravizados estavam associados ao que denomina “mundo dos infortúnios”, ou seja, o mundo dos espíritos malévolos, enquanto que o significado desses elementos para os brancos era o comércio e o lucro.

São memórias que expressam o pavor e a tristeza diante do abandono forçado da África. Recorrer à morte era uma forma de escapar da dor e significava perder toda e qualquer esperança de retorno à África (AZEVEDO, 2010).

No *corpus* documental analisado, a travessia pelo Oceano Atlântico é retratada mostrando-se as condições precárias às quais eram submetidos os africanos, como se pode ler:

A escravidão, além de dehumana, trouxe graves dissabores aos brasileiros. Até meados do século passado com efeito, os cativos vinham da África, em ‘navios negreiros’. Estas embarcações também eram chamadas de ‘tumbeiros’ porque, muitas vezes, morria durante a travessia mais da metade dos homens e mulheres que negociantes desalmados amontoavam nos porões, em péssimas condições de higiene, a fim de vende-los como se fossem peças de gado (LOBO, 1958, p. 167).

Depois de marcados com ferro em brasa, eram acorrentados e levados até os presídios da costa africana, onde aguardavam os navios negreiros. Nesses barcos, os negros viajavam amontados nos porões, em condições tão terríveis que a mortalidade atingia 70%. Chegados ao Brasil, eram vendidos nos mercados da Bahia, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Maranhão, sendo destinados à lavoura, à pecuária, à mineração ou aos trabalhos domésticos (FERREIRA, 1979, p. 44).

Observa-se que o ambiente insalubre dos porões de navios provocou a morte de muitos africanos, porém este número de vítimas era variável a cada expedição. As causas das mortes podiam ser pela escassez de água e alimentos, maus tratos e doenças. Na historiografia, lê-se que a travessia forçada às Américas teria provocado a morte de 60 milhões de africanos, conforme Munanga (2012).

O alto custo do escravo africano era decorrente das condições da viagem do que propriamente do preço pago na África. Em geral, a metade desses escravos morria durante a viagem, e muitos dos que chegavam ao destino já estavam inutilizados para o trabalho, pois viajavam amontoados, acorrentados, mal alimentados e em péssimas condições higiênicas. Os que morriam eram simplesmente jogados no mar (PILETTI, 1989, p. 42).

Após a chegada ao Brasil seguia-se um ritual de humilhação e maus tratos. Como uma mercadoria, o africano era colocado à venda em mercados e examinado por possíveis compradores. Piletti (1989, p. 63), inclusive, utiliza o título “caçados como bichos e vendidos como coisas”, para descrever o tratamento que recebiam.

O comércio de escravos obedecia, esquematicamente, ao seguinte processo: os traficantes capturavam os negros nas colônias portuguesas da África e, depois de transportá-los pelos mares, vendiam-nos para diversos setores interessados [...] Quando a atividade açucareira começou a crescer em importância, nada mais lógico que os traficantes de escravos desejassem ampliar seu negócio, trazendo negros para o Brasil (COTRIM, 1994, p. 57).

Um duro trabalho era reservado aos negros que conseguiam sobreviver às cruéis viagens. Chegando ao Brasil, eles eram vendidos nos mercados de escravos e algum tempo depois já estavam trabalhando para os seus proprietários, à base do chicote do feitor (COTRIM, 1994, p. 72).

A maioria dos negros africanos desembarcava doente no Brasil. Chegavam com escorbuto, cobertos de feridas. Para recuperar os escravos, os negreiros e os senhores de engenho do nordeste tinham o hábito levá-los para debaixo de cajueiros nativos à beira-mar. [...] (COTRIM, 1994, p. 73).

Os navios negreiros eram em geral pequenas caravelas, capazes de levar uma carga de aproximadamente 600 escravos. Sua tripulação de europeus não ia além de doze homens. Havia grande temor de que os negros se revoltassem, por isso não lhes era permitido ir à cobertura do navio (COTRIM, 1994, p. 76).

As condições da viagem transoceânica justificavam o nome tumba (de tumba ou túmulo) dado aos barcos. Comprimidos em grande número nos porões das embarcações – entre 100 e 400 pessoas -, os escravos viajavam quase nus, sufocados pela falta de ar e torturados pela fome e pela sede (FIGUEIRA, 2003, p. 157).

O enunciado “carga” foi utilizado por Cotrim (1994), e pode ser compreendido dentro de um contexto de naturalização que se instalou por muito tempo na escrita da história da escravidão, ao se referir ao deslocamento de africanos escravizados ao Brasil. No entanto, precisamos nos atentar para a expressão, uma vez que, o autor está se referindo ao deslocamento forçado de seres humanos e não ao transporte de uma mercadoria, de uma coisa e muito menos de animais. O autor reverbera uma concepção de “cativo” como coisa.

O tempo de viagem influenciava no número de mortes, como destaca Figueira (2003, p. 158) dizendo que “a tortura era lenta e prolongada: saindo, por exemplo, de Angola, o navio levava em média 35 dias para chegar a Pernambuco e 40 para alcançar a Bahia. Muitos escravos – calculava-se em cerca de 15% do total – morriam durante a travessia do atlântico”.

Schmidt (2008, p. 197), além de denunciar por via escrita os impactos da diáspora africana, utiliza também uma pintura de Johann Moritz Rugendas com o propósito de ilustrar as precárias condições de travessia (figura 6). Ao lado direito da imagem, o autor oferece a seguinte informação sobre a imagem “gravura do início do século XIX mostra o porão de um navio que transportava escravos” e faz um chamamento “note como as pessoas viajavam amontoadas. À direita, parece que carregam um homem que morreu, o que era comum nas acomodações precárias”.

A pintura de Rugendas foi produzida no século XIX, e podemos identificar nela homens e mulheres negras num espaço pequeno onde todos ficam muito próximos uns dos outros. As expressões corporais revelam tristeza e inconformação. Alguns sujeitos negros estão deitados, outros sentados e em pé. Os brancos que aparecem revelam uma expressão corporal de controle, poder e repressão.

Figura 6 Iconogravura de Johann Moritz Rugendas, 1835



Fonte: Schmidt (2008, p. 197).

Reconhece-se que a imagem está colocada explicitamente para complementar o texto. Tanto o texto como a imagem procuram demonstrar que o tráfico transatlântico foi ofensivo aos povos africanos, o processo de diáspora africana foi doloroso, revoltante e humilhante para os povos africanos.

Figura 7 Figura de um porão de um navio negreiro



Fonte: Schmidt (2008, p. 198).

Esta imagem também se encontra no livro de Schmidt (2008, p. 198) e o autor a apresenta com a seguinte legenda: “(...) não. Isto não é um adereço-africano. Trata-se de uma figura que mostra como eram confortavelmente acomodados os passageiros a bordo de um navio negreiro no seu cruzeiro até o Brasil”.

Nota-se um ar irônico na escrita do autor querendo chamar a atenção do leitor, ao citar que os africanos estariam sendo transportados ao Brasil de maneira confortável, fazendo um cruzeiro. Sabe-se que os africanos estavam sendo deslocados de maneira forçada, então, não havia nada de prazeroso na viagem. Sob a imensidão do oceano atlântico, os navios faziam do mar sua extensão de comércio e também de sofrimento, pois com o deslocamento forçado de cativos entre África e Brasil, muitas relações se firmaram e foram desconstruídas também. Além disso, a viagem forçada era um suplício aos africanos e sua travessia de uma crueldade sem limites. Os porões dos navios eram insalubres e não davam condições de sobrevivência a todos os negros devido às péssimas acomodações que tinham.

Jaime Rodrigues (2000), em sua tese de doutorado, se dedica ao estudo dos “Navios negreiros: imagens e descrições” e traz elementos importantes para se levar em consideração como, por exemplo, a capacidade desta pintura em adensar visualmente a imensidão que foi a diáspora africana.

Nessa e em outras figuras bastante conhecidas – como as dos cortes longitudinais dos navios negreiros, o porão é a representação do tráfico por excelência, independentemente do tempo e das mudanças que tenham ocorrido na arquitetura naval. Focalizando essencialmente os porões reduzidos, escuros e repletos de escravos negros, tais imagens cristalizadas do tráfico fazem do navio negreiro um objeto sem história, posto que a maneira de vê-lo é quase atemporal. Gravuras ou desenhos como os de Rugendas ou os que eram divulgados nos panfletos abolicionistas do século XIX são praticamente as únicas representações dos navios que transportaram escravos ao longo dos séculos precedentes e foram difundidas como verdadeiros retratos desse espaço físico (RODRIGUES, 2000, p. 146).

Rodrigues (2000) não necessariamente faz críticas à imagem apresentada por Rugendas, mas destaca que ela foi objeto de novas leituras com o decorrer dos tempos e que não por acaso tornou-se um clássico na ilustração de livros sobre o tema. Denuncia que, geralmente, nos textos dos viajantes, nas gravuras, nos poemas e em todas as descrições de navios negreiros, os negros são sempre representados apenas no porão. Nunca aparecem em outro lugar do navio, seja trabalhando, tomando sol ou fazendo qualquer outra atividade. Nesse sentido, o autor sugere um alargamento de olhar e não aquele que se limita a enxergar os navios negreiros como apenas constituídos de porões. Além disso, o comércio atlântico de africanos para o Brasil se fazia em

navios diferentes entre si e que se transformaram ao longo do tempo. Dificilmente os autores remetem para essas diferenças.

Figura 8 Desembarque de escravos



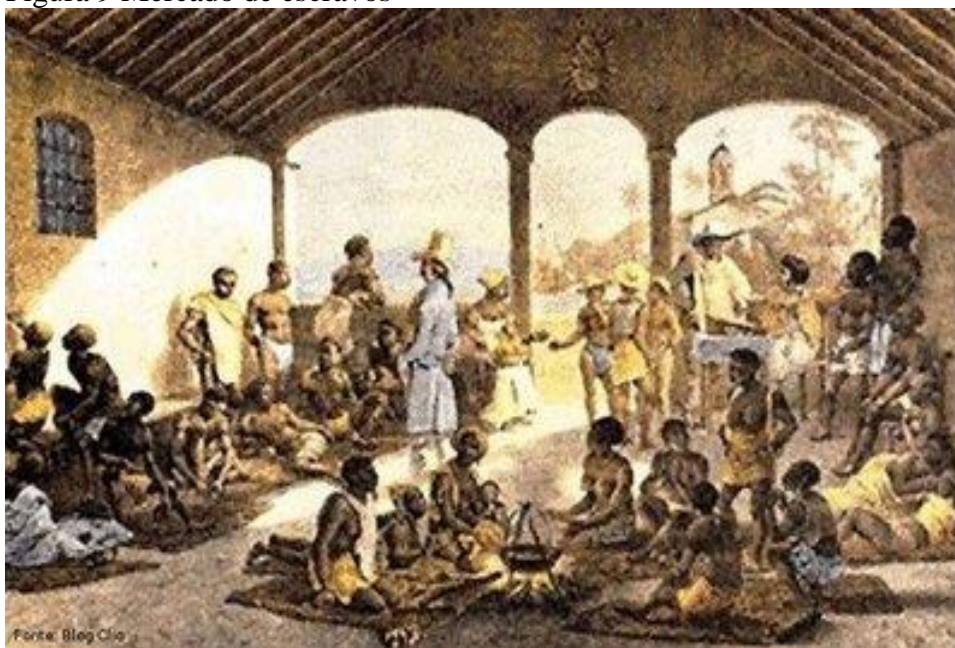
Fonte: Silva, Bastos (1976, p. 145).

Silva e Bastos (1976) apresentam uma imagem que retrata a chegada do africano até o Brasil e ressaltam que os africanos que conseguiam sobreviver à dura travessia do Atlântico eram expostos em locais públicos para serem comercializados.

Nadai; Neves (1988) e Lobo (1958) apresentam imagens sobre a comercialização de africanos. Nadai; Neves (1988) trazem a pintura clássica “Mercado de escravos” de Rugendas e Lobo (1958) exhibe “Mercado de negros” de Seth.

A imagem de Rugendas é referente ao espaço em que os africanos eram negociados e vendidos assim que desembarcavam no Brasil. O ambiente é um galpão. Aparecem homens brancos e homens negros. Chama a atenção que os brancos estão bem vestidos, calçando botas, camisas de manga longa e usam inclusive chapéus. Os homens brancos parecem que observam a “mercadoria”. Acompanhando a cena, outro homem branco apenas observa absorto o que se passa entre o vendedor e o comprador. Os negros aparecem em sua grande maioria sentados ao chão, uns inclusive se aquecem frente a uma fogueira que também serve para aquecer uma panela. Todos aparecem magros, de forma bastante debilitada e usam poucas roupas, as mulheres aparecem com os seios expostos.

Figura 9 Mercado de escravos



Fonte: Nadai e Neves (1988, p. 62).

Algumas considerações se fazem necessárias até o momento. Quanto ao assunto diáspora africana, observa-se que sete LDH que compõem o *corpus* documental da pesquisa não abordam a temática em seus textos: Maia (1891); Brandão (1896); Macedo (1907); Galanti (1911); Thomas (1947); Lacombe (1951); Ramos (1961). No entanto, esses autores, em algum momento em seus LDH, tratam dos africanos escravizados, mas como não abordam a diáspora africana, levam-nos ao entendimento de que para esses autores os negros já existiam aqui, uma vez que, em nenhum momento do livro foi apresentada a forma como estes chegaram em território brasileiro.

Quando se trata sobre a origem dos africanos escravizados no Brasil, temos as seguintes observações: somente os LDH de Figueira (2003) e Schmidt (2008), em abordagens mais recentes, trazem a perspectiva de que várias etnias africanas teriam desembarcado forçadamente no Brasil, mostrando desta forma a diversidade étnica da África e não somente os povos sudaneses e bantos, conforme demonstraram os autores Lobo (1936), Silva (1945), Lobo (1958), Avellar e Avellar (1968), Silva e Bastos (1976), Ferreira (1979), Nadai e Neves (1988), Piletti (1989), Cotrim (1994) e Boulos Júnior (1997). Outra observação é a não referência à origem dos africanos escravizados no Brasil em alguns LDH²², o que transmite a ideia de que muitos autores olham para a África como um único povo.

²² Maia (1891); Brandão (1896); Pombo (1905); Macedo (1907); Galanti (1911); Ribeiro (1917); Coutto (1923); Pombo (1925); Duque-Estrada (1933); Thomas (1947); Lacombe (1951); Ramos (1961).

Conforme já apontado por Chartier, a importância de se trabalhar o conceito de representação dentro da perspectiva da História Cultural consiste na possibilidade de poder se identificar como em determinados lugares e momentos uma realidade social é dada a ler por diferentes grupos sociais.

A definição de representação seria um instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é. Assim, na medida em que os autores não trazem referências às distintas origens dos africanos, eles dão a entender que todos vieram de uma única África. A África passa a ser representada como um todo homogêneo.

Foram encontradas pelo menos três justificativas no *corpus* documental analisado que constituem a base do discurso no contexto da diáspora africana: a) a existência da escravidão na África, encontrada principalmente nos LDH de 1890 a 1960; b) a aptidão para o trabalho braçal do africano, encontrada principalmente nos LDH de 1920 a 1960; c) e a necessidade econômica numa perspectiva lucrativa encontrada principalmente nos LDH de 1980 a 2010. Se reconhece que há uma alteração de tom, no caso das escritas a partir da década de 1980, como pode sugerir a justificativa da escravidão avolumada pelo discurso da ordem econômica, sob a perspectiva do lucro.

Não se faz muitas especificações em relação ao cotidiano da viagem, uma vez que os textos observados nos LDH ficam limitados às descrições dos africanos nos porões dos navios negreiros, descrevendo, na maioria das vezes, um africano que não resiste, como um sujeito totalmente passivo que se sujeita a condições insalubres de viagem.

Importante destacar também como os africanos escravizados eram representados pelos autores de LDH em suas narrativas quando o assunto era diáspora africana. Diversas nomeações foram usadas para definir os africanos escravizados, como “rebanhos” (Pombo, 1905); “miseros negros” (Coutto, 1923), “milhão de infelizes” (Duque Estrada, 1933), “pobres negros” (Lobo (1936), “pretos” (Silva, 1945). Era a forma como os autores entendiam a condição de vida desses homens e mulheres que forçadamente tiveram que sair de seu local de origem, atravessar um oceano chamado Atlântico em meio a condições precárias de viagem e se estabelecer involuntariamente em uma terra chamada Brasil.

Em contrapartida, encontramos em Haddock Lobo (1958) e Schmidt (2008) a expressão “cativos” e, Nadai e Neves (1988) usam em seu texto a palavra “escravização” ao se referir ao processo de escravidão africana. São expressões e nomeações advindas da perspectiva que enxerga os escravizados como sujeitos de transformações.

O reconhecimento das apropriações da historiografia também podem ser visualizadas quando os autores de LDH se valem de discursos de determinados historiadores e/ou pesquisadores e os referem em suas narrativas. Como exemplo, podemos citar Cotrim (1994), que menciona o historiador Fernando Novais para explicar a preferência pela escravização do negro. Além de Schmidt (2008) que utiliza um trecho do livro “Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro”, de Manolo Florentino, para propor atividades de interpretação aos alunos.

4.2 Mãos e pés que trabalham, rezam, sentem, dançam e lutam: o cotidiano dos escravizados

Nessa categoria, trataremos das mais diversas informações a respeito da variedade de trabalhos desenvolvidos pelos cativos, os castigos e as violências praticadas contra eles, bem como aspectos relacionados às práticas culturais desse povo. Com relação aos trabalhos desenvolvidos pelos cativos, se enquadram o trabalho agrícola, o trabalho doméstico e o trabalho urbano, bem como as condições para o desenvolvimento desses trabalhos. No quesito violência, a análise recai sobre as formas de castigo utilizadas, a frequência e os motivos. E no aspecto cultural, todas as atividades praticadas no cotidiano dos escravizados tendo em vista os esforços em manter suas práticas culturais, como rezar, dançar, cantar e casar.

É possível afirmar, analisando o *corpus* documental, que os LDH de 1890 até aproximadamente a década de 1950, não trazem nenhuma referência aos assuntos indicados nesta categoria. Desta maneira, pode-se acreditar que os autores destes LDH estejam associados a uma tendência historiográfica com predominância em aspectos político-administrativos, onde se busca enaltecer os acontecimentos considerados importantes, ordenando-os de forma cronológica e linear. Os aspectos do cotidiano não fazem parte desta história.

Os LDH desse período, quando tratam do africano escravizado, trazem em seu conteúdo aspectos relativos ao Quilombo de Palmares e sobre a abolição da escravatura. O escravizado não é citado fora destes contextos. Somente a partir da década de 1960 é que os LDH analisados começam a trazer os conteúdos relativos ao cotidiano de vida dos escravizados.

Indiretamente, com esse “silêncio” ao não se abordar, por exemplo, as formas de violência do regime escravista, os castigos a que eram submetidos os africanos escravizados, reforçou-se a imagem de um cativo ameno por estes LDH.

Sabe-se que o cotidiano dos escravizados, no período colonial e ao longo do século XIX, foi marcado por muito trabalho. O trabalho dos escravizados era requisitado tanto nas cidades,

quanto na mineração e nas fazendas. Sua atuação estendia-se pelas estradas, praças, feiras, mercados públicos. Nesses locais de trabalho, criaram algumas possibilidades de transformação da própria condição a que estavam submetidos.

Sobre a questão do trabalho, comumente, a partir da década de 1960, os LDH mencionam que a sociedade colonial era caracterizada como latifundiária, escravocrata e patriarcal. Em sua maioria, são informações genéricas. Foram encontradas referências do trabalho dos escravizados na mineração, na lavoura canavieira, nas fazendas de café, nas atividades domésticas e em trabalhos desenvolvidos nas cidades. Entretanto, o que está na base do discurso sobre o africano escravizado, independentemente de sua localização em território brasileiro, é a necessidade econômica de seu trabalho, ou seja, “a economia da colônia - e também a do império - dependeu quase exclusivamente do trabalho realizado pelos escravos africanos” (FERREIRA, 1979, p.45).

Muitos autores, em seus LDH, adotam a célebre afirmação do religioso jesuíta André João Antonil, autor da obra *Cultura e Opulência do Brasil* (1982) de que os escravos se tornaram “as mãos e os pés dos senhores de engenho” (FERREIRA, 1979; NADAI e NEVES, 1988; COTRIM, 1994; SCHMIDT, 2008), figurando como os verdadeiros responsáveis pela construção do progresso durante os séculos de escravidão. Também há uma grande ênfase na agricultura de exportação, baseada na monocultura, que inicialmente consistia na atividade açucareira e no trabalho escravocrata.

Silva e Bastos (1976) destacam as características da sociedade colonial como sendo escravista, rural e patriarcal, onde predomina a existência de duas classes sociais: a do senhor do engenho, que vivia na casa-grande, e o do negro escravizado, que vivia na senzala. Cita a habitação da senzala como um espaço miserável.

Essa visão binária de sociedade colonial apresentada por Silva e Bastos (1976), restringe e ausenta do texto do LDH outras composições sociais para aquele contexto, ou seja, não oferecem possibilidades para construir uma reflexão acerca de outros sujeitos históricos, dentre os quais podemos citar os alforriados, os emancipados, bem como as mulheres negras, inclusive as mulheres brancas. Além disso, omite-se à existência uma camada de trabalhadores livres, composta por vendedores, artesãos, comerciantes e assalariados.

Destarte, além de corroborar para que se tenha uma imagem dos negros no período colonial “sempre na condição de escravo”, essa visão não permite ampliar o pensamento sobre outras experiências dos negros no Brasil, por exemplo, as diversas formas utilizadas para obter a alforria.

O engenho colonial é descrito em vários LDH, representado como “um núcleo de vida econômico e social do Brasil por mais de 300 anos” (NADAI e NEVES, 1988, p. 52), ou como o “centro das atividades de uma grande propriedade rural” (PILETTI, 1989, p. 42) composto pela casa-grande e pela senzala.

A senzala é descrita por vários autores como um local em condições degradantes, enfatizando o que entendem como uma certa “promiscuidade” dos cativos nas senzalas, como “a habitação dos escravos: em geral uma única peça onde se amontoavam todos, sem distinção de idade ou sexo” (NADAI e NEVES, 1988, p. 53). Piletti (1989, p. 64), por sua vez, ressalta que essas “habitações tinham um único compartimento, abafado, quase sem janelas, para facilitar a vigilância dos guardas. Nessas condições a promiscuidade era inevitável”.

O trabalho nos engenhos era desenvolvido pelos africanos escravizados:

[...] apareciam os escravos, que viviam em senzalas e trabalhavam desde o nascer do sol até a noite, tanto no cultivo da cana como na fabricação do açúcar. Na época da colheita, cada escravo era obrigado a cortar diariamente 350 feixes de 12 canas, que eram amarrados por uma escrava [...] (NADAI e NEVES, 1988, p. 55).

Os negros trabalhavam de sol a sol nos canaviais, nas moendas, nas caldeiras, em condições extremamente duras. Praticamente não tinham descanso, pois aos domingos, em muitos engenhos, dedicavam-se ao cultivo de pequenos roçados para o seu próprio sustento. A mandioca era o seu principal alimento (PILETTI, 1989, p. 64)

Cotrim (1994, p. 72) cita que existia uma vida muito dura reservada aos negros que chegaram ao Brasil e que realizavam diversos tipos de atividades, como por exemplo, “trabalharam na agromanufatura do açúcar, no plantio do algodão e do café, no extrativismo mineral. Trabalharam também na prestação de serviços domésticos, no artesanato, etc”.

Boulos Júnior (1997) destaca que o africano somente compreendia o que estava acontecendo com ele a partir do momento em que chegava ao local de trabalho. Nesse local percebia o que estava acontecendo, o porquê de ter sido escravizado. O autor descreve a rotina do africano escravizado no engenho que iniciava de madrugada quando um sino os acordava. Havia a necessidade de todos formarem uma fila e se apresentarem ao feitor para que fossem distribuídas as tarefas.

No engenho, eram os negros que cortavam lenha para as caldeiras, plantavam, colhiam e moíam a cana-de-açúcar, fabricavam, encaixotavam e transportavam o açúcar, construíam a casa-grande, a capela e a senzala, e cultivavam o feijão e a mandioca para sua própria subsistência. Esses eram os escravos do eito, que se ocupavam dos serviços mais pesados (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 83).

Boulos Júnior (1997) ainda menciona que dentro desse sistema colonial havia os escravos de ganho, que desenvolviam suas atividades nas vilas, como vendedores, carregadores, pedreiros, ajudantes; e os escravos domésticos, que prestavam serviços dentro da casa dos seus senhores: cozinheiras, arrumadeiras, amas-de-leite, costureiras.

Já para Figueira (2003, p. 153), o trabalho desenvolvido no decorrer da safra da cana-de-açúcar, que durava de oito a dez meses, tinha um ritmo de trabalho exaustivo.

Realizada por escravos, a jornada diária começava às quatro horas da tarde, prosseguindo até as dez horas da manhã do dia seguinte. Fazia-se, então uma pausa para a limpeza e a manutenção do equipamento. Após um breve período de descanso, o processo recomeçava. Por causa da prolongada extensão da safra e do ritmo exaustivo de trabalho, era muito alta a mortalidade entre os escravos.

Com relação à alimentação do escravizado, Boulos Júnior (1997, p. 83) cita que:

os escravos comiam basicamente feijão e farinha de mandioca e, quando lhes era permitido, tomavam caldo de cana. Quase não comiam carne e, nas épocas em que o preço de açúcar subia, chegavam a passar fome, pois o senhor mandava acabar com as roças de subsistência para, em seu lugar, plantar a cana (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 83).

Em relação à atividade mineradora, Nadai e Neves (1988) explicam em seu texto a forma de extração do ouro, que podia ser realizada de duas maneiras.

O ouro era extraído de duas formas. Nas jazidas mais importantes eram organizadas as lavras, nas quais o trabalho era feito em conjunto pelos escravos [...] Nos lugares onde o ouro era mais raro ou nas lavras já exploradas, havia o trabalho de faiscação. [...] Os faiscadores podiam ser escravos ou homens livres. Os escravos geralmente trabalhavam para os seus senhores, a quem eram obrigados a entregar o ouro que extraíssem. Às vezes, porém, os senhores permitiram que os escravos reservassem uma parte do ouro para si mesmos e com ela comprassem sua alforria (NADAI e NEVES, 1988, p. 105).

Assim, as autoras salientam que o trabalho desenvolvido pelo escravizado nas minas, não diferiu, basicamente, da vida que levavam no engenho. A única diferença apontada estava na maior possibilidade dos escravizados que trabalhavam na mineração obterem sua alforria. Nesse sentido, Cotrim (1994), comenta que a atividade mineradora oferecia uma possibilidade de ascensão social e que era possível, inclusive, o negro ou o mulato tornar-se “gente respeitável” aos olhos da sociedade.

Segundo Paiva (1995), havia uma diferenciação entre os quadros mineiro e do Nordeste açucareiro, uma vez que, na atividade mineradora havia uma maior flexibilização das relações escravistas; os acordos cotidianos entre proprietários e propriedades; a atuação mais autônoma dos escravos nas economias locais; a formação de pecúlio por parte dos cativos e a virtualidade da libertação.

No regime escravocrata que aconteceu no Brasil, as alforrias, em que o senhor cedia a posse do seu escravo, constituiu não apenas uma prática corrente na vigência do sistema escravista brasileiro como um todo, como marcou o enfrentamento por parte dos escravizados à violência desse sistema.

Figueira (2003, p. 184) chega a se referir a “sorte” quando aborda a atividade mineradora, “em alguns aspectos, a sorte da população escrava era melhor nas minas do que nos engenhos. Nas zonas de mineração, por exemplo, podia-se obter a liberdade (alforria) com mais facilidade do que na rígida sociedade açucareira [...]”.

Nota-se que não existe nenhuma empatia por parte de Figueira (2003), ao falar em “sorte” num sistema escravagista. Num sistema que tira a possibilidade de escolha de milhões africanos, que restringe a liberdade do ser humano de ter uma vida digna, não se pode falar em sorte. Não existe sorte quando se fala em escravidão.

Sobre a exploração do ouro, Cotrim (1994, p. 122) cita que para o desenvolvimento desta atividade foi necessário contratar os bandeirantes para capturar os negros para serem escravizados e que, desta forma, com a exploração do ouro, se formou em Minas Gerais “uma sociedade urbana, heterogênea, composta de comerciantes, funcionários do rei, profissionais liberais e uma vasta multidão de escravos”.

Boulos Júnior (1997, p. 126) relata em seu texto que “para trabalhar nas minas foram trazidos da África milhares de escravos. Os de origem ioruba eram os preferidos, pois já praticavam a mineração em seus lugares de origem, na costa da Guiné” e, além disso, destaca que o aumento populacional ocorrido no Brasil durante o século XVIII deveu-se à entrada de milhares de africanos escravizados.

Sobre as condições de trabalho na região mineradora, Boulos Júnior (1997, p. 134) salienta que os “escravos das regiões mineiras trabalhavam o dia inteiro com água pela cintura, alimentavam-se mal e não tinham direito de se alegrar nem durante os feriados. Por isso adoeciam muito e morriam cedo. Viviam em média 7 anos”.

Essas ideias também são salientadas por Figueira (2003), que além de citar que as péssimas condições de trabalho provocavam doenças frequentes, o que fazia com que a vida produtiva de um escravo fosse muito curta, enfatiza que “por isso, a importação de escravos

creceu muito no século XVIII. Considerando as características da atividade, os mineradores davam preferência aos escravos do sexo masculino, o que provocou forte desequilíbrio entre homens e mulheres na região das minas” (FIGUEIRA, 2003, p. 184).

O termo “importação” utilizado por Figueira de maneira natural em seu texto, pode ser analisado à luz do conceito de representação de Chartier (1990). Segundo Chartier (1990), a representação, num primeiro sentido, nos permite ver o “objeto ausente” (coisa, conceito ou pessoa), substituindo-o por uma “imagem” capaz de representá-lo adequadamente ou não. Nesse sentido, representar, portanto, é fazer conhecer as coisas mediatamente “pelas palavras e gestos”. Ao utilizar, o termo “importação”, Figueira (2003) representa o africano como uma simples mercadoria, como definida inclusive na legislação do século XIX, onde o escravo não poderia ter nenhuma atuação que não fosse a de força de trabalho. O africano como um ser humano, um sujeito histórico, é substituído por uma imagem de algo que pode ser comercializado, transportado. Privado de sua condição humana, em razão de sua condição de cativo, o escravizado foi representado como coisa.

Sobre a produção cafeeira, encontramos em Cotrim (1994) os primeiros dados relativos à atividade ligados à utilização de mão-de-obra escrava. O autor divide a atividade em dois setores: o setor tradicional seria aquele composto pelos proprietários das fazendas de café das áreas mais antigas e estaria ligada essencialmente ao trabalho da mão-de-obra escrava. Enquanto que o setor moderno era composto pelos proprietários das fazendas de café de áreas de cultivo mais recentes e onde o trabalho escravo passou a ser substituído pelo trabalho assalariado.

Sobre o desenvolvimento do trabalho doméstico, Ramos (1961) destaca a participação das mulheres no trabalho e não somente dos homens, enaltecendo que “as mulheres também executavam com muita dedicação e coragem, junto das crianças ou ao lado das senhoras brancas, as tarefas diárias da casa, o serviço ativo do preparo da alimentação, das vestes, de todo o trabalho caseiro” (RAMOS, 1961, p. 48).

A citação de Ramos (1961) nos fornece dois elementos importantes para análise, primeiro a ideia do heroísmo da mulher, para “compensar” o fato em si, depois, a representação da mulher negra desenvolvendo atividades domésticas “ao lado das senhoras brancas”, como se ocupassem o mesmo nível social destas. Essa relação de igualdade social representada pelo autor, nunca existiu. As mulheres negras viveram na condição de seres servis.

Sendo representada muitas vezes em situações de subalternidade, Ramos (1961) traz a representação de uma mulher dedicada e corajosa. Seu papel está em desempenhar atividades domésticas, ocupando-se até mesmo do cuidado das crianças. No entanto, a mulher negra

aparece representada em linha de igualdade ao se mencionar que estão “ao lado das senhoras brancas”.

No contexto de uma sociedade escravista, Schmidt (2008), interessado em compreender os escravizados enquanto sujeitos históricos, menciona outras formas de trabalho que podiam desenvolver e não necessariamente estavam vinculados a atividades realizadas para seus donos.

A maior parte dos escravos trabalhavam nas lavouras dos grandes proprietários de terras. Mas existiam outras formas de trabalho escravo, igualmente importantes. Para começar era muito comum o latifundiário ceder um pedacinho de terra para os escravos. Nos poucos momentos de descanso (por exemplo no domingo um dia em que a igreja exigia que os escravos tivessem folga) os escravos e suas famílias podiam usar aquela terrinha para plantar alguma coisa (milho, feijão, mamão, abóbora, mandioca) e criar alguns animais (porcos, galinhas, cabras) com isso melhoravam a alimentação. Também podiam, acredite nisso, vender o que tinham produzido e obter uma pequena fonte de renda (SCHMIDT, 2008, p. 201).

Com isso quer mostrar que, apesar de toda estrutura que estabelecia uma desigualdade social entre brancos e negros, os escravizados lutavam para serem sujeitos de sua própria história e procuravam superar várias barreiras, utilizando-se de diversos mecanismos para melhorar suas condições de vida e de trabalho para garantir sua sobrevivência perante o sistema social escravagista.

O autor também se refere aos diversos trabalhos desenvolvidos pelos escravizados nas cidades. Nesse sentido, cita aqueles que se dedicavam ao serviço doméstico, como limpar a casa, cozinhar, tratar os cavalos, trazer água da rua (dos chafarizes), bem como aqueles que eram utilizados pelo governo nas obras públicas, para construir prédios, calçar as ruas com pedra, colocar azeite nos lampiões dos postes, levar os barris cheios de excrementos humanos para jogá-los no mar. Também trabalhavam no ofício de ferreiros, carpinteiros, açougueiros, alfaiates, etc. Schmidt (2008), ainda registra que os escravizados urbanos tinham uma vida “um pouco menos presa” do que no campo.

Com relação aos trabalhadores do campo, Schmidt (2008) cita os escravizados que se dedicavam aos trabalhos relacionados à criação de gado, onde realizavam diversos serviços como tirar leite, abater o gado, preparar a carne-seca e o couro. Recorre ao historiador Jacob Gorender para mostrar a existência de trabalhos alternativos, “a evolução associou o trabalho escravo em termos alternativos ao trabalho livre cujo emprego a pecuária absorveu mais cedo e mais amplamente do que é economia plantacionista” (SCHMIDT, 2008, p. 218).

No que se refere às imagens representativas do trabalho do escravizado, no *corpus* documental analisado, sobressaem as seguintes atividades, conforme pode ser observado na Tabela 3.

Quadro 8 Quantitativo de imagens de trabalhos realizados pelos escravizados

Temática	Número de imagens
Canaveira	15
Mineração	10
Vendedor ambulante	8
Cafeicultura	5
Transporte de pessoas	2
Carpintaria	1
Atividades urbanas em geral	1
Atividades agrícolas em geral	1

Fonte: Sistematização da autora com base em Silva e Bastos, 1976; Ferreira, 1979; Nadai e Neves, 1988; Piletti, 1989; Cotrim, 1994; Boulos Júnior, 1997; Figueira, 2003; Schmidt, 2008.

Algumas dessas atividades são representadas de diferentes formas como, por exemplo, a mineração. O conjunto de cenas e cenários visuais retrata a atividade mineradora exercida em diferentes espaços e de diversas maneiras pelos cativos.

Figura 10 Desenvolvimento da atividade mineradora em vários espaços e de diversas maneiras



Fonte: Respectivamente, Schmidt (2008, p. 257), Figueira (2003, p. 181), Nadai e Neves (1988, p. 105).

No que tange à questão dos castigos, no *corpus* documental analisado, os textos que tratam sobre os castigos dispensados aos negros contêm praticamente as mesmas palavras, logo, as mesmas ideias. Assim, após descreverem o árduo cotidiano dos escravizados na lida nos canaviais e nos engenhos de cana-de-açúcar, os autores apresentam um rol dos principais tipos de castigos aplicados aos cativos considerados “indisciplinados” pelos seus senhores.

Os escravos estavam sob permanente vigilância dos capatazes. Qualquer deslize era castigado com o máximo de severidade. Alguns dos castigos mais conhecidos foram o tronco, em que os negros eram presos pelas canelas para serem açoitados com o bacalhau, espécie de chicote que abria fendas profundas em seus corpos, onde muitas vezes se colocava sal; o viramundo, instrumento de ferro que prendia mãos e pés; a gargalheira, colar de ferro com vários braços em forma de gancho. A castração, a amputação dos seios, a quebra dos dentes com martelo e o emparedamento vivo também eram empregados para castigar as faltas consideradas graves (PILETTI, 1989, p. 64).

Silvia Hunold Lara (1988), estudiosa das relações de poder e violência que marcaram a escravidão no Brasil, indica dois pontos importantes que eram observados para justificar os castigos aplicados: as razões para castigar e o modo como o castigo seria aplicado. Em seu estudo, demonstra como os “donos” dos escravizados consideram o castigo como um direito dos senhores, quase que uma obrigação, reconhecida socialmente e oficializada pela lei.

No *corpus* documental analisado, a justificativa usada para explicar os castigos que aparecem, está diretamente ligada a erros cometidos durante as exaustivas horas de trabalho. Boulos Júnior (1997, p. 84) coloca que “apesar de trabalharem de 14 a 16 horas diárias e de realizarem todas as tarefas necessárias à existência e ao funcionamento do engenho, os escravos eram castigados por qualquer falta cometida”.

A estas faltas cometidas, vinham os castigos e punições que eram, por exemplo, o uso de um chicote de couro cru chamado bacalhau, a máscara de flandres, o tronco, a gargalheira e aquele que fugia era marcado na testa com um F (fujão), inscrito com ferro em brasa. Quando o escravo marcado fugia pela segunda vez, sua orelha era cortada (BOULOS JÚNIOR, 1997).

Também alguns autores descrevem os severos castigos e o tratamento cruel impostos aos cativos:

Bem, você sabe que, se o escravo se empenhasse pouco no trabalho, o capataz homem livre que vigiava o escravo dava logo uma surra no infeliz. Esse era o primeiro recurso para dominar os escravos: a violência física. A escravidão foi uma história de brutalidades. Um dos castigos mais comuns era o tronco. O escravo ficava amarrado nele, de costas, totalmente nu. Com um chicote de cinco pontas de couro molhadas, o bacalhau, o feitor (empregado que fiscalizavam os escravos) surrava as costas e as nádegas até a carne rasgar e sangrar. Sobre a carne viva passavam coquetel de sal pimenta e urina (SCHMIDT, 2008, p. 199).

Os suplícios eram intermináveis: derramar álcool sobre partes do corpo e depois encostar o fogo para queimá-las, cortar fora o nariz, as orelhas ou os órgãos sexuais (não cortavam os dedos por que eles eram úteis no trabalho); furar um dos olhos ou até mesmo chegar os dois; limar os dentes até a raiz (SCHMIDT, 2008, p. 199).

Depois de apresentadas as crueldades cometidas com os cativos, cabe fazer uma reflexão: como se sentem os estudantes negros nas escolas ao lerem essas situações às quais

seus antepassados foram submetidos? Uma vez que já se observou a ausência e/ou limitação de abordagem de uma imagem do negro associada a outras condições que não sejam as relacionadas à escravidão, qual sentimento lhes comete? No cotidiano da sala de aula, tais leituras podem gerar situações de constrangimento ou produzir entre os estudantes negros sentimentos de não pertencimento à sociedade brasileira.

A ênfase em mostrar sempre os diversos castigos a que eram submetidos os africanos escravizados e a ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos materiais didáticos pode causar consequências bastante negativas, tanto aos alunos negros quanto aos alunos brancos. Aos alunos negros, os danos podem ser sentidos na baixa da sua autoestima, ao se sentirem inferiorizados e pode levá-los ao abandono da escola, como evidenciado na pesquisa de Meinerz (2019). Aos alunos brancos, a partir do momento em que estes somente têm contato com materiais didáticos que mostram o negro na escravidão, não têm possibilidade de (re)criar outras imagens, referenciais e valores que propiciem o devido (re)conhecimento e respeito aos negros.

Ainda, de acordo com Schmidt (2008, p. 199), “as escravas mais bonitas e jovens podiam ser forçadas a ter relações sexuais com os seus senhores”. O autor chama a atenção para outra prática muito comum no período, usada para controlar os cativos e que não necessitava do uso da força física.

Por exemplo, os senhores ofereciam vantagens para os escravos de melhor comportamento. Aquele que produzia mais do que os outros, que nunca desobedecia, que denunciava uma tentativa de fuga era premiado: mais carne na hora do almoço, direito de descansar naquela semana, ser promovido a escravo doméstico (fazer faxina e cozinhar era considerado o menos duro do que trabalhar na lavoura), ganhar uma calça nova (SCHMIDT, 2008, p. 200).

Além disso, havia o cuidado com a morte dos escravizados. No entanto, Cotrim (1994, p. 72) coloca que “para os proprietários, a morte de um escravo significava, basicamente, a perda de uma valiosa mercadoria. O problema doía-lhe apenas no bolso e resolvia-se com a compra de outro escravo”.

Para Lara (1988), a questão da morte de um escravizado iria muito além disso, pois havia um interesse econômico envolto na questão. Várias vezes os donos entravam com ações judiciais requerendo indenizações pela morte de seus cativos. No entanto, esse aspecto não aparece em nenhum LDH analisado.

A primeira violência que os africanos escravizados sofriam, era conhecida quando chegavam ao Brasil. No momento do desembarque, o africano se deparava com um mundo

diferente do que conhecia. “Com as relações familiares desfeitas antes do embarque para terras desconhecidas - marido, mulher, pais e filhos eram separados e vendidos, seguindo destinos diferentes -, nada restava da sua comunidade de origem” (COTRIM, 1994, p. 159).

Piletti (1989, p. 64), destaca que “o trabalho nos engenhos era tão pesado e tão precária a alimentação, que a vida útil do escravo não passava de dez anos [...]”. Além disso,

O excesso de trabalho, a má alimentação, as condições de higiene, os castigos e outros fatores acabavam afetando rapidamente a saúde dos escravos. Por essa razão, sua média de vida era de aproximadamente sete a dez anos de trabalho, segundo o historiador Roberto Simonsen (COTRIM, 1994, p. 72).

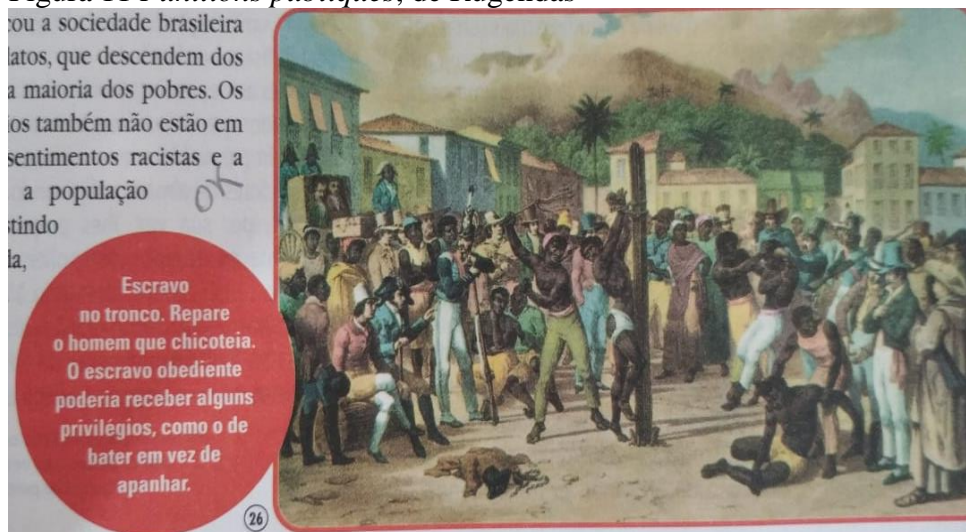
Assim, pelas descrições dos autores, difícil era existir famílias de negros escravizados, uma vez que ocorriam as separações no processo de compra/venda e, desta maneira, só sobrava aos africanos o trabalho obrigatório, em um ambiente de violência, no qual eles tinham apenas poucos anos de vida útil.

Essas informações fortalecem nossa hipótese sobre um discurso que atua exclusivamente na lógica da dramatização, envolvendo estruturas simplificadas, mas impactantes e de fácil apreensão pelo senso comum, pouco voltado, para a reconstrução da vida dos negros. Lara (1988, p. 20), aponta para o fato de que “ao insistirem na afirmação da violência [...] transformavam o escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz e amorfo, anômalo e patológico no mundo dos homens livres, e impediram sua plena integração na sociedade de classes”.

Destarte, observa-se um discurso verbal da lógica escravagista, onde prevalecem o discurso do poder do senhor, o controle por meio do trabalho e o uso da violência. Ainda conforme Lara (1988), o destaque dado à violência coisificou ainda mais a existência dos negros que só rompiam a cadeia trabalho-violência com ações de resistência. Nessa perspectiva, o africano escravizado considerado objeto, utensílio de trabalho, descartável pelo envelhecimento, sempre precoce, ou prematuramente morto pela prática da violência, é representado como um “coisificado”.

Algumas imagens presentes nos LDH que compõem o *corpus* documental desta pesquisa revelam os castigos sofridos pelos cativos e podemos denominar estas imagens de canônicas, conforme expressão advinda de Saliba (1999).

Figura 11 *Punitions publiques*, de Rugendas



Fonte: Schmidt (2008, p. 205).

Esta imagem encontra-se no LDH de Schmidt (2008), mas também se encontra no livro de Boulos Júnior (1997). A imagem é apresentada no livro de Schmidt, ao abordar o tema sobre as marcas da escravidão em apenas um único parágrafo. Acompanhado da imagem encontra-se uma legenda que diz: “Escravo no tronco. Repare o homem que chicoteia. O escravo obediente poderia receber alguns privilégios, como o de bater em vez de apanhar” (SCHMIDT, 2008, p. 205). Pode-se perceber que a imagem não possui ligações com o texto, não é mencionada e analisada de forma que possa problematizar aspectos sociais no período colonial.

No livro de Boulos Júnior (1997), a imagem é retratada junto ao texto onde são mencionados os castigos aplicados aos cativos. O autor ainda traz as imagens da máscara de flandres e da gargalheira para demonstrar os horrores cometidos durante a escravidão. As imagens são exibidas para dar uma comprovação ao texto.

A imagem tem o negro como personagem central e Rugendas captou com grande sensibilidade uma das cenas mais comuns daquela sociedade escravista: o açoite em praça pública. A cena acontece no centro de uma vila, como se pode observar, e o povo presencia o fato com comportamentos diversos: uns calmos e tranquilos e outros, mais agitados e apreensivos. O ato em praça pública também era uma forma de demonstrar que o castigo era submetido à banalização para colocar medo aos negros. Como pode ser observado, quem aplica os golpes de chicote é um negro e, ao lado dele, porém, fica observando o feitor que estava pronto a punir qualquer brandura ou esmorecimento por parte do negro que estava aplicando as chicotadas.

Figura 12 Feitor castigando negros



Fonte: Schmidt (2008, p. 200).

Outra imagem presente no livro de Schmidt (2008) é uma pintura de Debret, intitulada “Feitor castigando negros” que traz uma representação que remete à escravidão, com ênfase na prática do castigo. Na imagem aparecem dois cativos sendo castigados, um caído ao chão sendo castigado por um feitor e o outro, mais ao fundo sendo castigado por outro cativo. Na legenda, o autor cita que a tortura de escravos não era causada pela maldade humana, mas sim, pelo sistema econômico que deformava os homens.

Desta maneira, os açoites, a tortura, a violência sexual e outros tantos aspectos negativos ligados aos negros faziam parte de um conjunto de instrumentos e “técnicas” de tortura e castigo para subjugar os cativos. E além, da dominação, o castigo cumpria a função de fazer com que os escravizados absorvessem uma ideia negativa de si mesmo e de sua raça. Alguns autores da historiografia, como Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, interpretam como passividade esse complexo de inferioridade incorporado ao negro.

Todos nós sabemos sobre as atrocidades cometidas com os africanos escravizados. Em algum momento de nossas vidas tivemos informações sobre os diversos castigos sofridos por eles. Não se pode rescindir essas informações porque os fatos realmente aconteceram e estão registrados na história brasileira. Entretanto, não podemos tornar essas histórias as mais importantes desses indivíduos. É preciso evidenciar o esforço e a capacidade desses seres humanos em criar e recriar condições e estratégias para sobreviverem em meio à bárbara vida que levavam. É interessante fazer prevalecer muitas outras passagens no cotidiano dessas pessoas como dignidade, honra, persistência e, acima de tudo, a luta por dias mais amenos, menos sofridos, em prol da liberdade tão almejada.

Tomemos como exemplo o cotidiano dos escravizados, cuja historiografia tem evidenciado as várias maneiras que eles encontraram para criar e recriar o seu dia-a-dia, como os laços de solidariedade, as negociações, as estratégias de sobrevivência, dentre outras formas de viver, estar e ser um trabalhador escravizado no Brasil.

Falando em cotidiano dos cativos, vamos analisar dentro do *corpus* documental aspectos culturais dos africanos escravizados, procurando abordar elementos presentes nos textos que permitam identificar o posicionamento dos autores em relação à temática.

A narrativa do LDH de Ramos (1961) nos leva a um quadro ameno nas relações entre senhores e escravizados, com possibilidade inclusive, e com uma relativa facilidade, de realizar os trabalhos com certa autonomia.

À dureza de coração dos senhores respondiam os escravos com o trato ameno, a mísera condição servil, com a dedicação ao trabalho, cantando suas canções prediletas de suave lirismo. Eram os pretos, como disse Antonil, ‘as mãos e pés do senhor’, mas dessa situação raramente abusaram (RAMOS, 1961, p. 48).

Segundo o autor, desenvolviam os afazeres dentro de um espírito de tranquilidade, cantando suas músicas preferidas. Além do canto, “os pretos sempre exibiam danças ‘ruidosas, exuberantes, quase sem nenhuma repressão a impulsos individuais’. Sempre foram espontâneos, naturais” (RAMOS, 1961, p. 49).

Outra manifestação sentimental muito conhecida é o canto. Os que entoavam, tanto pela manhã, como à tarde e à noite, tinham o timbre da sinceridade, da espontaneidade. Não eram forçados, mas de coração aberto. Nos engenhos, tanto na plantação como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando pratos, fazendo doce, pilando café; na cidade, carregando sacos de açúcar, piano, sofás de jacarandá – os negros trabalhavam cantando. E tinham cantos próprios para cada caso, todos líricos e doces (RAMOS, 1961, p. 49).

Dos escritos de Ramos (1961), podemos perceber um sentido ambíguo nas palavras do autor. Inicialmente, ao atribuir uma conotação amena entre o relacionamento de senhores e escravizados, o autor acaba se apropriando da perspectiva de que os cativos têm um posicionamento de passividade frente ao sistema escravista, pois não se rebelam, nem se organizam para contestar tal situação. Nessa visão, não existe espaço de autonomia e resistência sociocultural. Denota-se um certo aspecto harmonioso no contexto da escravidão. No entanto, ao mostrar que desenvolviam seus afazeres diários e ao mesmo tempo cantavam e dançavam, revela um outro aspecto presente, que sob o olhar de outro viés historiográfico, demonstra a

resistência dos escravizados que buscavam manter sua identidade cultural frente ao sistema social escravagista.

Para Chartier (1990), as representações não são discursos neutros, pois tendem a impor uma autoridade. O sistema social escravagista, na medida em que coloca sobre os africanos escravizados suas convicções, impunha seus métodos de trabalho e a igreja católica impunha a religião, por exemplo, mostra as diferentes formas utilizadas para se criar um sentimento comum em torno de um projeto colonizador.

Segundo Chartier, a representação está intimamente ligada à posição social ocupada pelos indivíduos, sendo, nesse sentido, histórica, visto que são construídas ao longo do tempo. A representação funciona, na prática, como uma disputa e nessa lógica, a identidade é uma representação construída pela disputa dos grupos que têm interesses em impor sua visão e esta precisa se tornar universal dentro do contexto que está inserida para que seja legitimada.

Destarte, a construção das identidades, para Chartier (1990), seria o resultado de uma relação de forças entre as representações impostas por aqueles que têm o poder de classificar, nomear, definir, seja esta de submissão ou de resistência, cada qual produz a sua. Dentro desse contexto de disputas de representações, a figura do escravizado nos LDH aparece sempre em segundo plano.

Em um sub-título denominado “Herança cultural negra”, no LDH de Cotrim (1994), o autor passa a citar as contribuições dos negros para a cultura brasileira. Em um único parágrafo, comenta que as contribuições vão dos alimentos, religião, música, até o vocabulário. Tais contribuições foram também manifestadas nos LDH de Avellar, Avellar (1968); Silva, Bastos (1976) e Ferreira (1979).

Schmidt (2008), por sua vez, abordou a contribuição dos negros para a cultura brasileira concedendo um maior espaço para a temática. Inicia falando que existem muitas coisas de que grande parte de nós brasileiros gostamos e que há influência direta da cultura africana e cita nesse sentido:

a música brasileira é cheia de ritmos e de balanço, seja ela gaúcha, amazonense, seja ela paulista. O gosto pelo ritmo forte e melodia que nos incentiva a dançar tem a ver com as músicas cantadas ainda pelos escravos. Muitos instrumentos vieram da África, como o tamborim e uma porção de tipos de tambores [...] a música popular brasileira (MPB) é o resultado do encontro da cultura europeia com as culturas africana e indígena (SCHMIDT, 2008, p. 202).

Muitas comidas típicas de vários estados brasileiros mostram a influência dos povos africanos. Por exemplo, o caruru, o acarajé, a moqueca e o vatapá, todos eles feitos com azeite de dendê, um produto que o Brasil colonial importava em grande quantidade da África [...] (SCHMIDT, 2008, p. 202).

Além disso, um pouco mais adiante no texto, comenta que hoje em dia muitas palavras empregadas no português do Brasil são derivadas de línguas africanas e que a influência dos povos africanos sobre o Brasil não ficou ‘só’ na comida, na música e nas danças. Segundo o autor, os africanos ainda trouxeram muitos conhecimentos tecnológicos e conhecimentos relativos a muitas plantas que não existiam no Brasil foram trazidas da África.

Com relação à temática religiosa, ocorrem algumas citações nesse sentido no *corpus* documental analisado. Novamente observa-se na narrativa de Ramos (1961, p. 48) uma apropriação da perspectiva que enxerga a passividade nos cativos ao afirmar que, os escravizados “aceitaram, de bom agrado (sem imposição, o que seria infrutífero), as ideias religiosas de seus senhores. Foram, por isso, admitidos no culto”. Ainda observa-se que o autor pressupõe uma relação harmoniosa entre senhores e escravizados, ao afirmar que os senhores até admitiram a presença de santos negros nas celebrações religiosas, atendendo, desta forma, aos anseios dos cativos.

O autor apresenta os cativos como sujeitos que não pensam, ao afirmar que:

Sem o saber, talvez, os pretos praticavam a regra de ouro do cristianismo – amai-vos uns aos outros. Procuravam não desagradar, mas sim favorecer ao próximo na medida de suas forças. Certamente houve muita exceção. Mas o psicólogo Mira y Lopes, no volume Quatro Gigantes da Alma, explica o fenômeno: enquanto o negro se considerou realmente inferior ao seu conquistador, temeu-o admirou-o e até o adorou (RAMOS, 1961, p. 49).

Já Ferreira (1979) procura demonstrar em sua narrativa uma outra perspectiva historiográfica ao tratar sobre o aspecto religioso dos africanos escravizados. Mostra a cultura religiosa trazida pelos povos africanos e registra que esta não desapareceu, mas que devido ao contato com outros povos surgiram novos elementos e adaptações, inclusive comenta sobre o sincretismo religioso.

Schmidt (2008), antes de escrever em seu LDH sobre a igreja e a escravidão, alerta sobre a necessidade de se compreender a mentalidade da época para se evitar anacronismo e, desta maneira, entender o papel da Igreja Católica no período colonial. Ao tratar das religiões da África, o autor assim se posiciona:

Os africanos que vieram para o Brasil pertenciam a diversas nações. Cada nação dessas tinha sua própria crença religiosa (esta expressão também é problemática, porque os povos africanos muitas vezes tinham suas próprias maneiras de se relacionar com o sagrado). Aos poucos, as crenças religiosas dos escravos foram se

misturando umas as outras e se adaptando ao Brasil. No final, predominou o chamado culto nagô (SCHMIDT, 2008, p. 204).

Destarte, o LDH de Schmidt (2008), é o único que apresenta a cultura religiosa afro-brasileira e, nesse sentido, traz uma página dedicada a mostrar as características do candomblé e da umbanda.

Já vimos que a cultura brasileira tem muito a ver com o encontro entre a cultura branca e as culturas negras. Foi por causa disso que muitos brancos brasileiros, descendentes de europeus, acabaram aceitando a religião dos negros africanos. Geralmente, eles se tornaram seguidores de umbanda, que se espalhou no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (SCHMIDT, 2008, p. 204).

Precisamos perceber que as religiões de matriz africana não se limitaram a preservar o universo simbólico e mítico das etnias africanas que foram forçadamente trazidas ao Brasil, mas que se constituíram como importantes instrumentos de resistência, encontros e solidariedades entre os africanos e afro-brasileiros. Percebemos, desta maneira, que apesar de muitos autores de LDH não apresentarem em suas narrativas a cultura afro-brasileira, nos interessa destacar que dentro de um sistema cruel havia a possibilidade de o escravo praticar a sua religião.

Devemos entender que as trocas culturais também se estabeleceram no campo da religiosidade e que os cativos aceitavam o catolicismo e, muitas vezes, juntava-o às suas práticas religiosas.

O que se observou foi uma grande lacuna no domínio da religiosidade com relação aos africanos escravizados. Foram poucas as referências nos LDH analisados e quando abordam o tema, o fazem a partir da instituição religiosa (católica) ou da classe dominante. No entanto, a temática da religiosidade deve ser aprofundada, a partir das experiências vividas pelos escravizados.

A religião é um importante elemento da identidade do ser humano. Representa um conjunto de atividades realizadas pelo indivíduo de forma isolada ou em coletivo. Governa a vida espiritual das pessoas. Explicar o silêncio presente em muitos LDH sobre a temática, nos faz recorrer ao conceito de apropriação do historiador francês, Roger Chartier. A apropriação está ligada à forma como determinado texto chega ao leitor. Pode-se inferir, pensando em uma “sociologia dos textos”, que os textos da historiografia relativos à temática do cotidiano, relativos a aspectos da religiosidade, não tenham chegado às mãos dos autores de LDH. Essa

historiografia difunde-se a partir da década de 1980, em grande medida, inspirada pela História Cultural.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por escopo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, mas o que se percebe no *corpus* documental, até o momento, é que existe um total silêncio em volta do assunto.

Algumas considerações que se observa até aqui: Inicialmente, a ausência dentro do *corpus* documental dos livros didáticos entre 1890 e 1950 que não fazem nenhuma referência relativa a esta categoria. Os livros desse período, quando tratam dos africanos escravizados, remetem à formação dos Quilombos e/ou à abolição da escravidão. O cotidiano dos africanos escravizados passa a ser abordado em LDH a partir da década de 1960. A ausência de um discurso mais aprofundado relativo à vida da população escravizada, confirma a relação com uma perspectiva que enxerga o cativo numa condição pejorativa e, portanto, passível de apenas ser mencionada no contexto de temas considerados mais importantes. Trata-se de uma abordagem de pouco conteúdo sobre o cotidiano dos negros, o que reforça a ideia da negação de uma possível historicidade.

A respeito das narrativas a partir da década de 1960, o *corpus* documental começa a enfatizar que no Brasil colonial existia uma sociedade “latifundiária, escravocrata e patriarcal”, onde se desenvolveram trabalhos nas economias açucareira, mineradora e cafeeira, em atividades domésticas e nos centros urbanos, e comenta-se sobre as condições de vida às quais os cativos eram submetidos.

Observou-se que o trabalho estava sempre relacionado a situações de angústia e sofrimento quando direcionado ao cativo. O trabalho sempre é apresentado como um tormento aos negros, como a única atividade que lhes era permitida fazer e à qual estavam submetidos em qualquer lugar que estivessem, ressaltando, assim, sua limitada condição de mão de obra. Nessa perspectiva, o trabalho era entendido como algo a ser desempenhado por pessoas pertencentes a classes inferiores.

Diante dos livros didáticos analisados, observa-se um discurso sobre cativos que os considerou como mercadorias, apenas como instrumentos de trabalho. Essa condição reforça a hipótese da ausência de uma história de mulheres e homens, crianças e jovens negros. O binômio senhor/escravo permeou historiografia brasileira.

Para Chartier (1991, p. 184), a representação pode ser “a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. Nesse sentido, a mulher negra é representada no texto de Ramos (1961) desenvolvendo atividades domésticas ao lado das

mulheres brancas, como se existisse uma igualdade social. O autor faz uma representação que não existia, pois não havia igualdade entre as mulheres brancas e mulheres negras.

A obra de Schmidt (2008) ressalta as contribuições culturais e étnicas dos africanos escravizados na constituição do povo brasileiro e na sua diversidade e pluralidade cultural. Mostra os elementos da cultura africana presentes ao longo da História do Brasil, contribuindo decisivamente para a formação da identidade nacional: na culinária, na música, na religiosidade, na língua portuguesa falada no país.

O reconhecimento das apropriações da historiografia também podem ser visualizadas quando os autores de LDH citam determinados historiadores e/ou pesquisadores. Figueira (2003) cita um texto “Os Holandeses e o açúcar” retirado do livro “Formação econômica do Brasil”, de Celso Furtado. Como já citado anteriormente, Figueira (2003) também recorre a um texto de Vera Lúcia do Amaral Ferlini para escrever sobre o comércio triangular desenvolvido entre Portugal, África e Brasil. Schmidt (2008), por sua vez, utiliza um trecho do livro “O trabalho na colônia”, de Ciro Flamarion Cardoso para propor atividades de interpretação aos alunos. Também utilizou durante sua narrativa, quando aborda sobre as diversas atividades desenvolvidas pelos cativos, as ideias do historiador Jacob Gorender.

As diferentes representações dos africanos escravizados encontram-se nessa categoria, nas diversas nomeações usadas para se referir aos escravizados: “selvagem”, “rebanho” (Pombo, 1905); “pretos” (Ramos, 1961); “rebanhos” e “animal de trabalho” (Avellar, Avellar, 1968). Haddock Lobo (1958) e Schmidt (2008) usam a expressão “cativos”, advinda da perspectiva que visualiza os escravizados como sujeitos históricos.

4.3 Práticas de resistência dos africanos escravizados

Nessa categoria focalizou-se nos LDH a abordagem de práticas de resistência, ou seja, a observação de iniciativas do escravizado de negar a passividade e a completa subordinação ao poder senhorial e empregador, no seu cotidiano, estratégias com vistas a melhorar sua vida. São as diversas maneiras e os diferentes procedimentos adotados pelo escravizado que podem ser entendidas como resistência.

No entanto, é importante observar que a resistência, dentro das perspectivas historiográficas e na visão dos estudiosos, têm diferentes conotações. Por exemplo, na perspectiva revisionista, a resistência é entendida apenas como fuga, rebelião e atos violentos voltados contra a condição de ser cativo. Já, na perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações, que está baseada na Nova História Cultural, o conceito de resistência é

revisitado. Qualquer estratégia empregada pelo escravizado para tornar sua vida menos sofrida e melhorar sua condição, é entendida como resistência. Dentro dessa perspectiva, até mesmo o estabelecimento de vínculos afetivos e o sincretismo religioso podem ser consideradas formas de resistência.

Observou-se, nas leituras realizadas, que muitos LDH trazem uma visão de resistência restringida à prática da formação de quilombos. Constatou-se essa observação a partir de dois elementos presentes no *corpus* documental. Primeiro elemento, consistiu naqueles autores que faziam a referência a essa questão, ou seja, sinalizavam na própria escritura do texto que a resistência se dava tão somente pela formação de quilombos. Pombo (1925, p. 158) cita que “desamparados de todo o mundo, entregues a todos os caprichos da força, o unico refugio do seu desespero era o recesso das florestas, os alcantis das montanhas, onde iam disputar ás feras a clemencia da solidão”.

Outro elemento importante consistiu na observação de que alguns livros somente tratavam dos quilombos, omitindo referências a quaisquer outras formas de resistência adotadas pelos africanos escravizados no Brasil. Nesse quesito, podemos inserir os LDH de Maia (1891); Brandão (1896); Pombo (1905, 1925); Macedo (1907); Coutto (1923); Thomas (1947); Lobo (1958); Silva, Bastos (1976) e Ferreira (1979).

Com relação à forma de abordagem dos quilombos, algumas considerações são relevantes de análise. Ao descrever os “Quilombos” na Lição XXV, Macedo (1907) registra que os quilombos eram submetidos a uma “espécie de governo”, cujo chefe se denominava Zumbi. A figura de Zumbi é retratada como um homem que lutou pela sua liberdade, e numa descrição podemos ler que, “o Zumbi e alguns de seus principaes companheiros preferido a morte à escravidão, despenhando-se do alto de um rochedo alcantilado (MACEDO, 1907, p. 225)”.

A escravidão é representada como um sistema que oprimia os negros escravizados e esse é o principal argumento usado para explicar a sua fuga. O autor apresenta elementos que dizem respeito ao motivo da fuga e à constituição dos quilombos, acrescentando, ainda, que o contexto sócio-político favoreceu essa organização.

Aproveitando-se da desordem, das emigrações e do abandono de fazendas e propriedades, durante a guerra hollandeza, muitos escravos fugirão e forão acoutar-se nas faldas da serra da Barriga e provavelmente em outras matas, formando quilombos, onde pelo correr do tempo outros escravos se reunirão aos primeiros, procurando assim livrar-se da opressão do captiveiro, e sem duvida tambem a elles se ajuntarão desertores e criminosos (MACEDO, 1907, p. 224).

No entanto, nessa versão, se o cativo é uma opressão que explica e impõe a fuga, este é mais um dos seus muitos males, pois nos quilombos se reúnem desertores e criminosos, ficam totalmente excluídos os sinais de grandeza e civilização dessas comunidades, aos quais muitos outros autores da historiografia mais recente dão visibilidade.

Além dessas informações, Macedo destaca que a existência de Palmares oferecia perigo para as capitanias vizinhas, fato que levou o governo de Pernambuco a enviar expedições para destruí-lo após a guerra holandesa.

Em 1667, o paulista Domingos Jorge Velho obrigou-se a destruir aqueles quilombos e a aprisionar os quilombolas mediante certas condições que foram aceitas pelo governador de Pernambuco, João da Cunha Soutomaior, e seguindo-se encarniçada campanha, e muitos combates, em que ostentaram todo o seu valor os paulistas comandados por Domingos Jorge, conseguiu este conquistar definitivamente os Palmares em 1697 (MACEDO, 1907, p. 225).

Denota-se, na narrativa didática de Macedo (1907), uma heroicização dos paulistas, com um discurso que contribui para a construção de mitos – os bandeirantes, que têm um líder que os representa, exibido na narrativa como um herói que foi capaz de derrotar tantos negros. Observa-se uma narrativa da história dos quilombos presente nos LDH contada pela documentação oficial, isso inclui justamente a documentação da repressão, o registro da história branca. Importante enfatizar essa ausência, nos LDH, de uma história dos Quilombos que traga “à luz essa capacidade do negro de empreender uma organização social, de empreender uma vida própria deles, com cultura própria, com relações próprias” (NASCIMENTO, 1977, p. 130-131).

Outros autores de LDH destacam a afinidade dos escravizados pelos quilombos por estes representarem uma possibilidade de livrá-los da vida dura que levavam e, também, ressaltam o perigo daquela organização para a sociedade brasileira, inclusive enfatizando o terror e alarme que aquela existência causava às famílias, como pode ser observado em Pombo (1905, p. 567), “até quase meados do século XIX o grande terror, tanto das fazendas, nos engenhos, nos sítios mais distantes, como até nas povoações mais afastadas das cidades e mais desguarnecidas – o grande terror das famílias foi o negro fugido”. Segue afirmando que “bastava a notícia de um quilombo para alarmar toda uma zona; e, muitas vezes, só a voz do negro fugido espantava e punha em rebate povoações inteiras” (POMBO, 1925, p. 158).

Assim como Macedo (1907), outros autores de LDH destacam a necessidade que o governo e os próprios senhores tinham em destruir os quilombos, como pode ser observado em Maia (1891, p. 182) que diz que o “Governador Geral Francisco Barreto de Menezes e seus

sucessores mandaram improficuamente 25 expedições para exterminar os Quilombos. O capitão Fernão Carilho obteve algumas victorias; mas não foram decisivas, 1675-1678”. Ainda, Pombo (1925, p. 158) cita que a própria “policia perseguia desapiedadamente essas miseras creaturas que a crueldade dos homens convertera em bandidos; e até, quasi sempre, os proprios senhores organizavam expedições contra os quilombos, aturando-os como si foram antros de alimárias”.

Dentre os elementos importantes de serem analisados, está a ênfase nos sujeitos envolvidos. Os que estavam a serviço dos interesses do governo são identificados como homens de valor, ao contrário dos escravizados, por desafiarem a ordem estabelecida, são representados como um perigo à nação. Essa evidência é visível no quadro sinóptico da lição, quando a destruição do quilombo está totalmente relacionada ao desempenho de Domingos Jorge Velho, considerado um “Paulista notável”, e não Zumbi, ainda que seja citado:

Quadro 9 Quadro Synoptico da Lição XXV

QUADRO SYNOPTICO DA LIÇÃO XXV			
DESTRUIÇÃO DOS PALMARES. — GUERRAS CIVIS DOS MASCATES, EM PERNAMBUCO ; E DOS EMBOABAS, EM MINAS			
1687-1714			
PERSONAGENS.	ATRIBUTOS.	FEITOS E ACOMPLIMENTOS.	DATAS.
DOMINGOS JORGE VELHO.	Paulista notavel.	Obriga-se sob condições a que subscreeve o governador de Pernambuco, João da Cunha Soutomaior, a destruir os quilombos dos Palmares, formados na serra da Barriga e em outras matas, e que haviam por muitas vezes resistido ás forças do governo. Depois de muitos combates conquista enfim os Palmares, tendo o zumbi e alguns dos seus principaes companheiros preferido a morte á escravidão, despenhando-se do alto de um rochedo.	1687 1697

Fonte: Macedo (1907, p. 230).

Antes do quadro sinóptico, o autor oferecia as explicações sobre a Lição. Nesse momento esclarece o que vinha a ser Palmares: “diz-se que este nome foi dado aos quilombos de que se trata; porque os quilombolas plantarão grande copia de palmeiras em torno do primeiro mocambo que formarão” (MACEDO, 1907, p. 229).

Além disso, o autor finaliza a Lição com as “perguntas”: Como, e quando se organisarão os quilombos dos Palmares? Como se intitulava o chefe de Palmares? Houve tentativas

infructuosas para destruir os Palmares? Quem foi o conquistador, e quando se realizou a conquista dos Palmares? (MACEDO, 1907, p. 233).

Evidencia-se que o escravizado não aparece no texto como uma figura histórica, somente sendo citada a sua participação na criação dos quilombos. Apesar disso, ainda aparece como um subalterno, sem que houvesse referência para qualquer outra atividade desenvolvida por esse povo.

Denota-se também, em muitos LDH, uma perspectiva de História Política, contada a partir dos feitos dos grandes personagens, governantes e generais, principalmente quando narram a destruição do Quilombo de Palmares, como pode ser observado em Brandão (1896, p. 13) que cita que “foi ainda um Paulista, Domingos Jorge Velho, quem deu cabo do celebre quilombo dos Palmares em 1697 [...]”. Outros autores de LDH também fazem essa exaltação:

O que o Governo não tinha podido conseguir, obteve-o um simples particular. O paulista Domingos Jorge Velho ofereceu-se para dar cabo dos Quilombos dos Palmares, 1687, mediante certas condições assignadas em 3 de Março de 1687 [...] só em fins de 1695, os princípios de 1696 foi que o valente empreendedor paulista pôde concluir a sua tarefa, exterminando os quilombos [...] (MAIA, 1891, p. 182-183).

[...] debalde, acabada a guerra hollandeza, mandárão contra elles por vezes os governadores de Pernambuco expedições successivas, os Palmares zombárão das forças do governo, até que emfim, em 1667, o paulista Domingos Jorge Velho obrigou-se a destruir aquelles quíilombos e a aprisionar os quilombolas mediante certas condições que forão aceitas pelo governador de Pernambuco, João da Cunha Soutomaior, e seguindo-se encarniçada campanha, e muitos combates, em que ostentárão todo o seu valor os paulistas commandados por Domingos Jorge, conseguiu este conquistar definitivamente os Palmares em 1697 (MACEDO, 1907, p. 224-225).

Era impotente o governo para os exterminar quando se lhe offereceu para o fazer o paulista Domingos Jorge Velho, sob a condição de lhe serem dadas as terras conquistadas, bem como, a propriedade dos escravos aprisionados e mais outras concessões de menor importância [...] Gastou Domingos Jorge Velho dez annos, de 1687 a 1697, para o decisivo extermínio da republica dos negros (COUTTO, 1923, p. 107).

[...] contudo, o paulista Domingos Jorge Velho prometeu dar cabo dos insubordinados, com a condição de possuir as terras conquistadas e os escravos aprisionados (THOMAS, 1947, p. 36-37).

Ao tratar das resistências dos escravizados, muitos autores de LDH enaltecem o feito do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho que depois de sucessivas lutas contra o Quilombo de Palmares colocou um fim definitivo neste. Assim, configurava-se um ato “heroico”, que só comprova a importância de tais sujeitos (os bandeirantes) ao conter revoltas e rebeliões de escravizados africanos e populações indígenas pelo Brasil.

Os LDH da primeira metade do século XX, acabaram acompanhando a tendência historiográfica nacional, fortemente marcada pelo traço tradicional, comumente chamada de positivista. Assim, os livros didáticos destacavam uma história essencialmente política e militar com um tom fortemente épico e exaltante dos grandes feitos da nação (FONSECA, 2004).

Desde os primeiros tempos do régimen servil (meados do século XVI) começaram os negros a protestar contra a impiedade dos seus opressores. No ultimo grau de miséria, ignorantes, e ás vezes deprimidos pelos vícios, em cuja voragem procuravam afogar a consciência do seu infortúnio, os escravos tinham de sofrer castigos rigorosos, principalmente quando cahiam som a manopla de senhores deshumanos, que tudo do escarneamento reclamavam (POMBO, 1925, p. 157-158).

Desta maneira, como destaca Fonseca (2004, p. 93), “o tom dado aos textos, no entanto, aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão, inclusive nas referências às manifestações da resistência, como a formação de quilombos”.

No período de 1890 a 1960, os LDH quase não apresentam imagens sobre o africano escravizado. A única imagem que encontramos que pode ser relacionada à resistência consta no livro de Haddock Lobo (1958). Aparece somente a imagem, sem nenhuma discussão crítica ou proposta de análise. A imagem é um desenho que retrata Palmares, de autoria de Seth, e é um exemplo ilustrativo, muito usual nas representações sobre a resistência dos escravizados, no contexto escravista.

Chalhoub (1991, p. 36) tece a seguinte reflexão sobre a imagem:

Imagem idealizada do quilombo de Palmares, segundo Seth: aqui, os escravos são sujeitos de sua própria história, mas apenas aqueles que aderiram a esse projeto de organização autônoma. A grande maioria permanece à margem dessa história feita de heróis e mártires.

Figura 13 Os Palmares - A revolta do escravo



Fonte: Lobo (1958, p. 99).

Observa-se que o escravizado é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Como não tem muitas alternativas, o escravizado transforma-se num objeto da relação escravista, assumindo um papel de vítima em um sistema cruel contra o qual não tinha muita condição de lutar. O escravizado negava sua condição de coisa apenas quando resistia e, nessa perspectiva, resistência é entendida tão somente como rebeliões, fugas e atos violentos. No LDH de Bastos (1976, p. 31) consta que “não considerados como seres humanos e encarados apenas como “coisa”, “máquina de trabalhar” e “objeto sexual”, os negros reagiram, iniciando no Brasil os primeiros movimentos pela liberdade negra: os Quilombos.

O enfoque dado pela historiografia das décadas de 1960 e 1970 apontou que, de fato, a instituição escravista se manteve pelo recurso da força e da violência. Houve uma revisão da tese da suavidade da escravidão apontada por Freyre. Promoveu-se uma reversão da ênfase no caráter paternal como esquema explicativo da escravidão para o caráter da violência da instituição. Buscando refutar o patriarcalismo de Freyre, os pesquisadores da escola paulista, conforme Gorender (2016, p. 37), “salientaram o processo social de coisificação que a escravidão impunha ao escravo. Processo implícito na identificação jurídica do escravo à mercadoria e no emprego constante da coerção brutal e desumanizadora contra a sua pessoa”. Esta visão é marcada pelo referencial teórico marxista associado ao conceito de luta de classes, que divide a sociedade escravista em dois grupos: senhores e escravos. A partir desta relação,

cabiam duas reações aos cativos: a resignação diante do cativo ou a revolta; esta última composta pelas fugas e os assassinatos de senhores e feitores.

No *corpus* documental do período analisado (1960-1970) observa-se que o escravizado era sempre visto como coisa, como uma mercadoria e mão de obra, inclusive pelas imagens que vinham acompanhando os textos. Os escravizados só deixavam de carregar esses atributos quando lutavam contra a escravidão, mais uma vez na formação de quilombos. As formas de resistência ficavam restritas àquelas que envolviam violência ou fuga e formação de quilombos. Essas seriam as únicas formas reais, eficazes, de se resistir à escravidão. Além disso, constata-se uma História dos Palmares mediante os aspectos políticos e revolucionários, ou seja, privilegiou-se a descrição das estruturas políticas e militares do Quilombo.

Na obra de Piletti (1989), o autor explica que o quilombo não foi um fenômeno isolado na História do Brasil, estando presente em todas as regiões brasileiras. Para respaldar esta afirmação, cita que tal levantamento foi feito por Clóvis Moura, que identificou quase uma centena de quilombos.

Piletti (1989) identifica o Quilombo de Palmares como uma “confederação de uma dezena de quilombos”, constituído desta forma por diversas unidades populacionais autônomas, que tinham um representante em comum a quem deviam obediência. Esse líder, Zumbi, é registrado na perspectiva revisionista como o personagem mais importante nesse contexto.

Com o tempo, com as demandas dos movimentos sociais e com novas orientações historiográficas, houve a ampliação do conceito de resistência, não mais reduzido apenas às fugas, rebeliões e atos violentos, mas passando a englobar outras estratégias encontradas pelos escravizados para facilitar suas vidas e diminuir sua dependência com relação aos seus senhores. Passou-se a negar a coisificação e a vitimização do escravizado. Os escravizados passaram a ser retratados como seres sociais ativos e sujeitos históricos e “ao contrário do que dizem alguns livros antigos de História do Brasil, o negro lutou muito, reagindo de diversas formas contra sua condição de escravo” (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 85).

O quilombo, embora tenha sido a forma mais organizada de resistência do escravo, não foi a única. Enquanto existiu escravidão, ocorreu também reação. Além dos quilombos, destacaram-se também o emprego da luta armada e reações individuais, como a prática de suicídios, de aborto – para que o filho não nascesse escravo –, do assassinato de feitores, de capitães-de-mato e de senhores (NADAI; NEVES, 1988, p. 64).

A história tradicional passava a ideia de que a escravidão do negro foi suave. Diziam que o negro era submisso e não reagia. Isso é totalmente falso, mentiroso. A escravidão negra é uma história cheia de violência do senhor de escravos. Cheia de revoltas e lutas do negro, que procurava a libertação (COTRIM, 1994, p. 74).

As diversas manifestações de resistência à escravidão foram iniciadas ainda na África, no momento em que negros e negras eram capturados, amarrados e amontoados em locais, à espera dos navios para serem conduzidos ao Brasil. A viagem da África para o Brasil era dispendiosa, os africanos escravizados eram trancados nos porões dos navios até o destino final de sua escravização. As respostas às brutalidades dos europeus traduziram-se nas várias maneiras que os negros africanos encontraram para fugir da captura e da própria escravidão.

Muito rapidamente, porém, e desde o fim do século XIX, os africanos se aperceberam de que aqueles estrangeiros não eram como os outros. Vai assim a resistência tomar as suas raízes na consciência de um perigo mortal para as colectividades africanas. Surgirá ela, de início, da reação dos chefes ou das minorias, que viam na intrusão européia uma ameaça para os seus privilégios. Era como que um gesto do instinto de conservação. Depois, perante a instalação do sistema colonial, com suas humilhações e, por vezes, os seus crimes, despertará uma resistência em geral mais popular, que tomará as formas mais variadas, desde a fuga até a sublevação armada. Esta resistência, menos espetacular e menos conhecida do que a primeira, é, no entanto, o mais belo testemunho de vitalidade, ao passo que a primeira era sobretudo reflexa. Por toda a parte defenderam os africanos o seu solo e com freqüência palmo a palmo. É por milhares que temos de contar os combates que travaram. É por milhares que temos de contar aqueles que se mataram pelas próprias mãos, de preferência a sobreviverem à perda da liberdade. É por centenas de milhares que temos de contar as vítimas. O período Colonial é com freqüência chamado pelos negros “o tempo de forças”. Foi, na verdade, pela força, pela coerção e pela violência física que se estabeleceu este regime (KI-ZERBO, 2010, p. 85-86).

Algumas dessas manifestações de resistência começam a aparecer nos LDH a partir da década de 1990. Cotrim (1994, p. 76) destaca que “a confusão e o clima de medo e terror eram grandes antes dos embarques nos navios negreiros. Muitos negros preferiam morrer, atirando-se ao mar, a partir como escravos para terras estranhas [...]”.

A historiografia sobre escravidão, desde a década de 1980, mudou significativamente, fato que pode muito bem ser vislumbrado na temática da resistência. Houve um esvaziamento no conceito de resignação, e atitudes antes tomadas como passividade passaram a ser revistas como formas de “adaptação”, ou seja, resistência dentro de um universo adverso e de dominação. A historiografia revisionista considerava resistência somente como o ato de ruptura com o sistema escravista, a historiografia dos escravos como sujeitos de transformações procura perceber ações de resistência realizadas dentro do próprio sistema escravagista.

O que se percebe é que, na perspectiva revisionista, a resistência era uma forma de reação dos escravizados à própria condição da escravidão, e uma ação determinada pelos sentimentos de “ódio e vingança” contra os senhores. Pensamos que se o escravizado lutava porque ele odiava, então sua busca principal não era a liberdade, mas sim a vingança. Sendo assim, vários autores, tais como Clóvis Moura, Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas

alinham-se com a tendência historiográfica que considera resistência apenas o ato de rompimento com o sistema escravista.

Assim, ao se conceber a resistência escrava unicamente quando ela rompe com a relação de dominação, quando os escravizados tentam deixar de ser cativos, nega-se sua condição de agentes históricos. Neste sentido transformam, lógica e linearmente, a própria escravidão num resultado da ação empreendida pelos senhores, cristalizando o fenômeno social como produto da vontade de apenas alguns homens de natureza dominadora e violenta.

Lara (1988, p. 345) observa várias ações de resistência dentro do sistema escravista e ao mesmo tempo de acomodação, recursos e estratégias variados de homens e mulheres que, em situações adversas, procuravam salvar suas vidas, criar alternativas, defender seus interesses. Nesse sentido, cita, por exemplo:

[...] escravos que formalmente reiteraram as expectativas senhoriais de fidelidade, obediência e trabalho assíduo para obter suas alforrias ou cumprimento de tratos sobre alimentação e vestuário, escravos que aproveitaram a ocasião de sua própria venda para escolher seu senhor, que se recusaram a certos trabalhos, fugitivos que depois de capturados tentavam ainda esconder-se de seus senhores através de respostas propositalmente erradas nos Autos de Inquirição. Do mesmo modo, encontramos cativos armados que invadiam terras, destruíam casas e lavouras, ameaçavam, feriam ou matavam pessoas sob ordens senhoriais, que se aproveitavam do poderio de seus senhores para ações de vingança contra outros escravos, de senhores rivais ou não (LARA, 1988, p. 344).

Ainda, cita que muitos escravizados se aproveitavam de brechas na própria dominação senhorial, abertas pelas tensões existentes entre os senhores locais ou entre eles e as autoridades coloniais ou metropolitanas, para reivindicar e obter alforrias, liberdades, doações, etc.

Os escravizados eram pessoas que, dentro de suas condições e limitações, controlavam suas vidas, seja por meio da resistência ou da acomodação, capazes de elaborar e se apropriarem de estratégias dos mais variados tipos para a aquisição de algumas vantagens ou mesmo para a conquista de sua alforria. Constatou-se tal ideia no LDH de Schmidt (2008, p. 195).

Existiam maneiras sutis de resistência. Por exemplo, o escravo fazia corpo mole, para trabalhar o menos possível, roubava uma comidinha na cozinha, fingia-se de doente. Algumas escravas grávidas preferiam abortar (de propósito, impediam o nascimento da criança) a ter um filho sem liberdade. Muitos escravos não aguentaram a saudade de casa e a vida desgraçada, e simplesmente se mataram.

A historiografia contemporânea tem mostrado vários níveis de autonomia dos escravizados e suas possibilidades de negociação. Pesquisas recentes²³ têm mostrado a existência de laços familiares, estratégias de resistência e sobrevivência entre escravizados e libertos, acordos envolvendo senhores e escravizados para obtenção de alforrias, acordos entre antigos senhores e seus ex-escravos para permanência em suas terras, dentre outros.

Ainda no *corpus* documental, observa-se que “no Brasil colonial, os negros reagiram à escravidão: evitando filhos; suicidando-se; matando feitores e senhores que os maltratavam; fugindo para regiões despovoadas, sozinhos ou em grupos” (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 85).

A posição adotada no LDH de Figueira (2003) está pautada por um referencial que distingue de forma dicotômica a resignação e a revolta. Desta forma,

Alguns com resignação, adaptando-se à cultura dos senhores e aceitando pacificamente a discriminação racial. Outros, porém, se revoltavam, feriam ou matavam os feitores e provocavam incêndios nos canaviais. Outros ainda entravam em depressão – conhecida como banzo – e se suicidavam (FIGUEIRA, 2003, p. 159).

Desta polarização (resignação e revolta) resulta o entendimento de que o escravizado se rebela ou é completamente submisso e passivo ao cativo. Figueira (2003, p. 159) ainda propõe haver outra forma de reagir que levava a ações coletivas e reafirmava os sentimentos de identidade étnica e cultural desses homens e mulheres, era “a fuga e a formação dos quilombos”, os quais seriam “formas comunitárias semelhantes às da África”. Neste aspecto, Figueira se distancia da produção historiográfica mais recente e de autores como João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (2012) que mostram que os quilombos não eram formas de reproduzir o modo original da vida na África, mas comunidades que se organizavam com autonomia, que reinventavam culturas, criando identidades e estratégias próprias.

Todavia, Schmidt (2008) expressa uma tendência alinhada com os recentes trabalhos sobre escravidão produzidos pela historiografia desde os anos 1980. Este autor cita os historiadores João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (2012) para dizer que “hoje não se aceita mais a tese de que os quilombos eram forma de reproduzir o modo original da África. Afinal, os quilombos abrigaram diversas etnias africanas e a própria cultura colonial” (SCHMIDT, 2008, p. 195).

²³ CHALOUB, Sidney. **Visões de Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990; REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Mesmo citando o “controle pela violência” dos escravizados, o autor aborda também as “formas sutis de controle”, diz que o medo dos castigos não era a única forma de convencer o escravizado a aceitar a sua condição. Também argumenta que existia certo “consenso em torno da escravidão”, dentro das circunstâncias sociais e mentais da época e que os cativos souberam “produzir mais brechas, mais espaços de resistência do que pensamos” (SCHMIDT, 2008, p. 201).

Para Schmidt (2008, p. 201), é possível compreender as negociações entre senhores e escravizados como forma de resistência escrava, cita que a “alforria poderia ser o resultado de uma negociação entre o senhor e o cativo”. Aos cativos, havia a possibilidade de constituírem família. Ponto inovador apresentado pela historiografia da escravidão que passou a enxergar e dar visibilidade para as relações familiares e que foi apropriado pelo autor em seu livro didático.

Schmidt (2008), menciona ainda que, além do trabalho nas lavouras, muitos escravos recebiam um pedaço de terra no qual podiam plantar, criar, vender, de forma a qualificar sua alimentação e ainda obter uma fonte de renda. Nessa perspectiva, o autor pauta sua análise pela perspectiva historiográfica que via na brecha camponesa um espaço de autonomia para os escravos.

Ainda sobre o aspecto da resistência, Schmidt (2008) enfoca que, se de um lado, havia rebeldia dos escravos através dos quilombos, das fugas, rebeliões, expedições de guerrilha para atacar as fazendas e libertar outros escravos, de outro, havia as “maneiras sutis de resistência”, como o corpo mole, o roubo de comida, o fingir-se de doente. O autor também introduz um novo campo de luta dos cativos pela liberdade, um olhar além da historiografia dos anos 80 e 90, do século XX, que trouxe à luz: o direito. Cita que “a historiadora Keila Grinberg mostrou que em inúmeras ocasiões o escravo se queixava contra o senhor e o tribunal decidia em favor do reclamante, reconhecendo inclusive o direito à liberdade” (SCHMIDT, 2008, p. 451).

Schmidt (2008, p. 447) traz 57 imagens de negros no contexto da escravidão em seu livro, das quais apenas uma retrata a resistência dos africanos escravizados. É uma pintura de óleo em tela denominada “Fuga de escravos”, datado de 1859 e de autoria de François Biard. Acompanha a imagem uma legenda explicativa em que o autor procura chamar a atenção dos alunos, nestes termos: “repare a presença de crianças e mulheres. Do lado esquerdo, de onde escapam, as cores são escuras. Do lado direito, para onde vão (a liberdade), o sol está nascendo”.

Figura 14 Fuga de escravos



Fonte: Schmidt (2008, p. 447).

Outra imagem que chamou muita atenção está presente no LDH de Boulos Júnior (1997) retratando Zumbi numa obra pintada por Antônio Parreiras, em 1927. Zumbi aparece numa postura não muito comum para a época. Parreiras foi provocativo, contestador à historiografia e à tradição pictórica ao pintar Zumbi numa postura muito próxima da convenção de pose monárquica.

Figura 15 Zumbi



Fonte: Boulos Júnior (1997, p. 88).

O que é possível perceber até o momento, examinando os LDH do período de 1890 a 2010, em relação à temática da resistência, é que houve uma modificação no enfoque. De uma perspectiva em que os quilombos eram o embrião da luta de classes que existia na sociedade brasileira contemporânea e onde os cativos eram tratados como coisas pelo sistema escravista, seu protagonismo era limitado, não havia possibilidade de uma articulação política para o fim da escravidão e da exploração, passou-se para uma perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações, onde não se nega o papel da violência presente no sistema escravista enquanto recurso de controle, mas, sim, busca-se salientar que esta não era a única forma de garantir a manutenção da exploração escravista e admitir que havia espaços para negociações ou “acordos” entre senhores e escravizados.

Observa-se que a partir da década de 1980, salvo raras exceções, há, entre os autores de LDH, a tendência de incorporar as abordagens e os novos conceitos historiográficos sobre a questão da resistência escrava oriundos das reflexões teóricas produzidas na historiografia dos escravos como sujeitos de transformações. Esta perspectiva historiográfica tenta recuperar o caráter de sujeito histórico do escravizado no interior do sistema escravista, fazendo emergir ações autônomas e de resistência antes sublimadas ou ignoradas pela historiografia, além de abrir espaço para a compreensão de outras formas de dominação e manutenção da escravidão para além da violência, sem, contudo, negá-la.

Ao entendermos os africanos escravizados como sujeitos históricos, nos alinhamos com a perspectiva historiográfica dos escravos como sujeitos de transformações. À luz da perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações, as pesquisas são feitas sob o prisma dos escravizados em suas múltiplas experiências cotidianas e formas de resistência, bem como as ações pela liberdade. As ações e as lógicas construídas pelos escravizados tornam-se mais importantes que as perspectivas dos senhores escravistas. Os africanos escravizados são os personagens centrais.

Mostrar aos alunos que houve resistência por parte dos cativos é uma transformação didática pertinente e positiva. Os alunos precisam compreender que resistir não é apenas fugir ou agir com violência, e sim, que existem outras formas de resistência praticadas.

Também cabe destacar que no *corpus* documental analisado, nos LDH de Galanti (1911), Ribeiro (1917), Duque-Estrada (1933), Silva (1945) e Lacombe (1951), não localizamos qualquer menção quando o assunto é a resistência dos africanos escravizados.

Com relação a outras revoltas que procuram mostrar a resistência dos africanos escravizados, o *corpus* documental desta pesquisa se mostra bem tímido frente a essa questão.

Nesse sentido, podemos citar a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, na Bahia e que marcou significativamente a história brasileira e é uma robusta evidência da luta dos cativos contra o sistema escravagista. A própria historiografia por muito tempo silenciou-se com relação às lutas, revoltas e diversas resistências promovidas pelos escravizados, o que de certa forma contribuiu para criar um imaginário errôneo de que os africanos escravizados se conformavam com a situação a qual eram submetidos. Os autores que apresentam a Revolta dos Malês em seus LDH são mínimos e podemos citar Ramos (1961); Avellar, Avellar (1968); Figueira (2003) e Schmidt (2008).

Em “História da Civilização Brasileira”, Ramos (1961) reserva um parágrafo ao tratamento do elemento africano para se referir à Revolta dos Malês.

[...] certo que os negros não se submetiam à escravidão por sua vontade. Sempre fizeram protestos pela liberdade. Um caso, porém, não pode ser esquecido. Deu-se em 1835. Foi um protesto coletivo também chamado de revolução. Não mataram, não roubaram. Protestaram apenas. Foi na Bahia, o mais populoso centro de pretos (RAMOS, 1961, p. 48).

No LDH de Schmidt (2008) é reservada uma página para se abordar a Revolta dos Malês. No texto, apresenta-se as revoltas escravas que aconteceram durante o século XIX e, de maneira demasiadamente simples, conta-se um pouco da história da Revolta dos Malês.

Denota-se a pouca importância dada ao assunto no *corpus* documental desta pesquisa. No entanto, sabe-se que a Revolta dos Malês foi uma demonstração do potencial da população escravizada, bem como retrata a ousadia dos escravizados na condição de protagonistas.

Contudo, também, é importante fazer alguns apontamentos sobre a temática da resistência tendo como base os referenciais da intelectualidade negra. Dentro desta perspectiva encontra-se Beatriz Nascimento que, ainda muito jovem, interessou-se pela temática do negro e dedicou-se a pesquisar os quilombos. Conforme Ratts (2006), Nascimento inicia os estudos sobre os negros a partir de uma situação de enfrentamento de racismo branco vivenciada. Certa vez, um intelectual se julgou mais negro que ela por estudar e por participar de manifestações culturais.

A pesquisadora negra iniciou sua investigação na graduação e ao trabalhar como estagiária de pesquisa, encontrou inúmeras referências dos quilombos em documentos da história brasileira. Beatriz Nascimento, então, passa a incorporar as críticas à historicidade da época e faz sérias denúncias do silenciamento sobre a temática a partir das suas próprias vivências e o contato com as pesquisas.

No estudo sobre os quilombos, Nascimento propunha repensar o papel do negro na historiografia nacional e, fundamentalmente, reconhecer o seu lugar dentro dessa história. Essa ideia do protagonismo negro é compartilhada pelos autores da perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações.

Nascimento (1977) critica a historiografia que compreende o quilombo como uma reação negativa à escravização, pois esta organização não pode ser compreendida somente como uma luta, mas como uma tentativa de homens manterem sua autonomia cultural e racial. Para a autora, o quilombo é uma “condição social”, que não se esgota no militarismo. A marca do quilombo é ser um “agrupamento de negros, que o negro empreende, que aceita o índio dentro dessa estrutura e que não foi aceito nunca dentro da sociedade brasileira, como ainda não é aceito até agora” (NASCIMENTO, 1977, p. 126).

O quilombo pode ser considerado um projeto de nação, onde os negros foram os protagonistas, mas incluíram outros setores subalternos da sociedade brasileira. Numa vertente ideológica do termo, Nascimento (1977) estende o seu significado para a abrangência de um território de liberdade, não apenas de fuga, mas a busca de um lugar para a paz.

Reitera que o colonialismo provocou a desagregação do negro como ser humano, como cultura, como sociedade, mas no processo de aglutinação estaria a essência do Quilombo.

A ordem oficial, repressão, é que chamou isso de quilombo, que é um nome negro e que significa união. Então, no momento em que o negro se unifica, se agrega, ele está sempre formando um quilombo, está eternamente formando um quilombo, o nome em africano é união (NASCIMENTO, 1977, p. 126).

E essa essência foi apagada pela historiografia branca/oficial a partir do momento em que compreende o quilombo como um simples reduto de negros fugidos, pelo fato de estarem recebendo castigos corporais. Para o sistema colonial português, o quilombo podia ser formado por “cinco negros fugidos juntos ou vinte mil” (NASCIMENTO, 1977, p. 126), pois não fazia diferença. No entanto, a questão é bem maior, o quilombo, independentemente da quantidade de pessoas ali aglomeradas, era acima de tudo uma “tentativa de independência, quer dizer, a independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si” (NASCIMENTO, 1977, p. 129).

Assim, para Nascimento (1977), o quilombo não era somente uma necessidade de resistência cultural, mas, acima de tudo, uma resistência racial do negro na busca de sua autonomia. Essa procura de autonomia, de independência, para construir uma organização é o que marca o quilombo.

Eu discordo, fundamentalmente, disso, na medida em que o quilombo for compreendido somente como uma luta, mas como um estabelecimento de homens que querem manter a sua autonomia, e a importância do quilombo hoje, pra consciência do negro, está justamente nessa busca de autonomia, autonomia cultural, autonomia de vida, e não somente a autonomia da escravidão dos séculos passados (NASCIMENTO, 1977, p. 130).

Uma das maiores inquietações da autora era também entender a relação entre o passado e o presente dos agrupamentos negros denominados quilombos, preocupando-se fundamentalmente com a continuidade histórica de negros e negras no Brasil. A continuidade histórica seria uma das características negligenciadas também pela historiografia nacional, uma vez que o primeiro grande quilombo a se formar foi o “Quilombo de Palmares e depois da derrota do Quilombo de Palmares [...] começa a proliferar no Nordeste vários quilombos que parecem ser a continuidade [...] quer dizer, eles reprimem um núcleo aqui, mas surge outro núcleo e isso vai continuando” (NASCIMENTO, 1977, p. 133).

A autora defendia publicamente a continuidade histórica dos estabelecimentos negros do passado – os quilombos – com aqueles que persistiriam na contemporaneidade – comunidades negras rurais e favelas urbanas.

Ao compreender a continuidade histórica do quilombo, critica expressamente a historiografia que enxerga o quilombo somente como “um movimento político de rebelião e insurreição” (NASCIMENTO, 1977, p. 129), “como uma luta”, “como um movimento político que não logrou êxito” ou como “uma organização social pura e simplesmente à guerra” (NASCIMENTO, 1977, p. 130).

Muitas foram as formas de resistência que o negro manteve na luta árdua pela manutenção de sua identidade pessoal e histórica. São manifestações de caráter linguístico, religioso, artístico, social, político, e de hábitos, gestos, etc. Além disso, eles fugiam, matavam, se suicidavam e as mulheres abortavam (NASCIMENTO, 1977, 2006).

Com relação à localização dos quilombos, Nascimento (1977) faz uma observação importante, argumentando que a repressão aos quilombos não ocorria exclusivamente por questões relacionadas à mão de obra escrava, mas porque eles estavam em áreas de solo muito fértil.

Tal apontamento leva-nos à hipótese de que os quilombos são importunados, no passado, também por se encontrarem em terras próprias para vários tipos de exploração econômica por parte do sistema econômico dominante e, por esta razão, sofrem inúmeros ataques por parte do governo e são destruídos.

Vejam algumas considerações preliminares até o momento. A escrita da história se faz no campo da resistência. Até o presente momento constatou-se uma longa história de lutas, de resistências cotidianas por parte dos africanos escravizados. No entanto, o que mudou foi a forma de escritura dessa história.

A partir do levantamento realizado sobre a temática da resistência encontrada nos LDH de 1890 a 2010, podemos dividir as abordagens em três grupos:

O primeiro grupo refere-se aos LDH de Galanti (1911); Ribeiro (1917); Duque-Estrada (1933); Silva (1945) e Lacombe (1951), que não fazem qualquer menção quando o assunto é a resistência dos africanos escravizados. Sobre esses autores, pode-se inferir a seguinte consideração: eles se apropriaram das ideias oriundas da época onde prevalecia a passividade do negro como elemento principal, nesse sentido, não há práticas de resistência, e desta forma não há lugar para narrar as suas práticas, sejam estas em forma de fugas, revoltas ou outras ações que visavam resistir à opressão a que eram submetidos. Indiretamente, com esse “silêncio” ao não abordar as resistências do africano escravizado dentro do regime escravista, reforçou-se a imagem de uma escravidão amena.

O segundo grupo condiz aos LDH de Maia (1891); Brandão (1896); Rocha (1905); Macedo (1907); Coutto (1923); Pombo (1925); Lobo (1936); Thomas (1947); Lobo (1958); Silva, Bastos (1976) e Ferreira (1979), que apresentam a forma de resistir dos africanos e seus descendentes em relação às opressões e imposições dos brancos centrada somente na formação de quilombos e, em especial, o Quilombo dos Palmares. O quilombo é transcrito como um perigo à sociedade brasileira e por isso da necessidade urgente de sua destruição; exaltação dos feitos dos grandes heróis; ênfase nas rebeliões, fugas e atos violentos. Importante destacar que essa narrativa didática dos quilombos ocorre a partir de uma historiografia branca, baseada em documentos oficiais, que acaba excluindo a história da cultura, das relações sociais estabelecidas no cotidiano dos quilombos.

E por último o terceiro grupo que é formado por LDH de Ramos (1961); Avellar, Avellar (1968); Nadai, Neves (1988); Piletti (1989); Cotrim (1994); Boulos Júnior (1997); Figueira (2003) e Schmidt (2008) mostram que por intermédio de várias práticas, inclusive por meio de negociação em um sistema caracterizado, sobretudo, pela violência e opressão, os cativos buscavam estratégias de resistência dentro do sistema social escravagista.

Os autores deste grupo citam também a formação de quilombos, mas dentro de uma outra perspectiva, rejeitando a ideia de quilombos como um suposto isolamento destas comunidades. O quilombo, nessa perspectiva, surge do fato histórico da fuga, a partir do momento em que o homem não se reconhece mais como propriedade do outro e é o lugar onde

os africanos que foram escravizados procuram reviver a sua origem, a sua cultura, fortalecer sua identidade. Desta forma, o quilombo passa a ser o núcleo, o ego do negro.

O reconhecimento das apropriações da historiografia também podem ser visualizadas quando os autores de LDH citam determinados historiadores e/ou pesquisadores. Por exemplo, Piletti (1989) cita o historiador Décio Freitas quando traz um trecho do texto sobre o Quilombo de Palmares; também cita Clóvis Moura que é um dos principais autores da perspectiva da resistência, sendo autor de diversas obras, dentre elas “Os Quilombos e a Rebelião Negra”, citada por Piletti (1989). Boulos Júnior (1997) menciona o historiador Joel Rufino dos Santos quando fala de Zumbi. Schmidt (2008) propõe uma análise de texto aos estudantes no final do capítulo, dialogando com autores renomados. Utiliza um trecho do livro “Liberdade por um fio: história dos Quilombos do Brasil”, dos autores João José Reis e Flávio dos Santos.

Também observou-se a mudança de enfoque com o decorrer das décadas. Por exemplo, inicialmente Domingos Jorge Velho é retratado como um comandante paulista, uma pessoa notável, um herói que salvou todos da ameaça dos quilombos, até ser entendido como o destruidor daquelas comunidades de liberdade. Os fatos em si (nomes, datas, acontecimentos) permanecem de forma canônica, o que vai se alterando nas narrativas é a interpretação que se dá a elas e a historiografia tem um fator determinante nisso.

Os africanos escravizados foram representados nessa categoria, por alguns autores de LDH como “pretos” (MAIA, 1891), “degradados” (POMBO, 1905), “miseras criaturas” (POMBO, 1925). São nomeações que parecem estar abrigadas sob a perspectiva e podem ser inseridas na perspectiva clássica, uma vez que se inserem num discurso de cunho etnológico, antropológico e racista, desconsiderando a importância dos cativos como sujeitos históricos.

4.4 Abolição da escravatura

Nessa categoria serão analisados aspectos relativos ao processo abolicionista brasileiro. Por muito tempo, a história da abolição da escravatura no Brasil foi contada a partir da boa vontade da princesa Isabel ou de iniciativas de movimentos liderados por intelectuais, filhos da elite “branca” que se sensibilizariam com a causa da escravidão. Nessa visão, a imagem do negro ficou associada à passividade.

Analisando o *corpus* documental da pesquisa, observa-se que a necessidade de se abolir a escravidão é explicada muitas vezes a partir de questões como a pressão inglesa sobre o governo imperial brasileiro e até mesmo o suposto atraso da colônia, sendo a abolição uma

condição imperiosa para seu desenvolvimento econômico. Esses são alguns aspectos que servem de explicação para o processo e o ato abolicionista de 1888.

Notadamente, alguns LDH do *corpus* documental atribuem os fatores externos como os que mais contribuíram para deflagrar a abolição da escravidão, podendo-se citar “as pressões internacionais para a supressão do trabalho escravo, sobretudo da Inglaterra, se intensificaram [...] os ingleses alegavam que o trabalho escravo era uma vergonha para a humanidade [...]” (FIGUEIRA, 2003, p. 277-278). Schmidt (2008) salienta que os ingleses pressionaram muito o governo brasileiro para que acabassem com a escravidão.

Lima (2017, p. 207) afirma que muitos LDH problematizam de forma insuficiente o impacto das leis no processo abolicionista. Nesse sentido, cita o reducionismo dado à “Lei Feijó” de novembro de 1831 a denominada “lei para inglês ver”, como se tivessem sido inócuas todas as suas determinações. A autora chama a atenção para as consequências dessa lei, na medida em que “faz desviar para outras áreas o desembarque de cativos, produz uma reordenação dos espaços urbanos das cidades portuárias que antes recebiam embarcações trazendo gente e mercadorias”. Com isso, houve o aumento do tráfico interno e o surgimento de novos locais de desembarque em regiões portuárias, bem como alterando rotas e caminhos de entrada de escravizados, propiciando inclusive focos de resistência à escravidão.

A afirmação de Lima (2017) pode ser constatada em análise no *corpus* documental desta pesquisa. A lei de 1831 é citada, geralmente, com a afirmação de que foi somente realizada para os ingleses verem, uma vez que ficou no papel. Ainda, conforme destacado por Lima (2017), as consequências dessa lei não são citadas pelos autores em suas narrativas.

Posteriormente à citação da lei de 1831, é abordada em amplitude a Lei Eusébio de Queirós. O fim do tráfico negreiro, através da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, acarretou uma série de problemas para a economia brasileira do período, evidenciando as próprias limitações que o sistema escravocrata impunha à economia brasileira. A Lei Eusébio de Queirós, que determinou a proibição do tráfico negreiro, foi consequência das pressões exercidas pela Inglaterra.

Vários outros autores do *corpus* documental citam a Lei Eusébio de Queirós como uma lei que proibiu o tráfico de escravos e, além disso, percebe-se que muitos atribuem à personalidade de Eusébio de Queirós o empreendimento de tal legislação. Nessa linha seguem os LDH de Brandão (1896); Macedo (1907); Ribeiro (1917); Coutto (1923); Duque-Estrada (1933); Lobo (1936); Thomas (1947); Lacombe (1951); Lobo (1958) e Ramos (1961).

Em 1850 votaram as camaras a lei de 4 de setembro, que reprimio de vez o trafico dos negros. Deve-se esse grande serviço a Eusebio de Queiroz, então ministro da Justiça, [...] (BRANDÃO, 1896, p. 22).

Desde 1850 havia sido abolido o trafico de africanos por influxo da Inglaterra [...] e pela acção de Eusebio de Queiroz, então ministro da justiça; logo logrou-se, enfim, estancar a fonte da escravatura; mas convinha ainda limitar ou impedir o desenvolvimento da prole escrava (RIBEIRO, 1917, p. 129).

Qual foi o primeiro passo decisivo para a abolição da escravatura? O primeiro passo decisivo para a abolição da escravatura, foi a lei de 4 de Setembro de 1850, que proibia terminantemente o tráfico dos africanos, mesmo de longe do litoral e no interior do país (THOMAS, 1947, p. 75-76).

A condição que a Inglaterra impusera para esse apoio [reconhecimento da independência brasileira] decisivo era aparentemente simples, mas para o Brasil implicava na solução do seu maior problema: a cessação do tráfico de escravos da África (LACOMBE, 1951, p. 65).

A partir da década de 1970 nota-se que os LDH iniciam um tratamento mais detalhado sobre o assunto e alguns estabelecem um diálogo maior sobre a Lei Eusébio de Queirós, por exemplo, citando o aumento do tráfico interno.

A escravidão também não era defendida por parte dos fazendeiros de café. A proibição do tráfico e as outras leis abolicionistas provocaram certa falta de mão-de-obra, especialmente para a cafeicultura. Não podendo contar com os escravos importados da África, os cafeicultores procuraram, a princípio, comprá-los no Nordeste. [...] (FERREIRA, 1979, p. 217).

As plantações de café continuavam se expandindo. Precisavam de mais e mais mão de obra. Onde consegui-la? Inicialmente, ocorreu o tráfico interprovincial: os escravos do Nordeste em dificuldades eram vendidos para as áreas cafeiculturas do Sudeste (SCHMIDT, 2008, p. 440).

Outros LDH citam, inclusive, que com a Lei Eusébio de Queirós intensificou-se a campanha abolicionista (SILVA e BASTOS, 1976) e que tal lei passa a estabelecer severas penas para os contrabandistas (FERREIRA, 1979). Figueira (2003, p. 273) comenta que “o fim do tráfico negreiro e a expansão do café colocaram nas mãos dos fazendeiros e do comércio de exportação grande soma de capitais ociosos, antes destinados à compra de escravos”.

A partir do *corpus* documental, constata-se a predominância da perspectiva clássica em livros datados de 1890 a 1950. A abolição é retratada como um processo lento, gradual, conduzido pelas elites urbanas e precursor do período republicano. O discurso sobre a abolição concede valores positivos à elite ilustrada abolicionista, criando-se a imagem do parlamentar como um herói da nação.

Na narrativa de Lobo (1936, p. 60), o fator interno é abordado como responsável pela abolição da escravatura e, nesse sentido, a abolição seria resultado da obra do governo imperial,

mais precisamente da “Princesa Isabel, então regente do império, por se achar na Europa D. Pedro II”. Além disso, o autor destaca os “vultos notáveis: Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Princesa Isabel, Rui Barbosa, Benjamim Constant e João Alfredo, um dos mais ardorosos abolicionistas”. Menciona o último como um aguerrido abolicionista, mas não menciona, por exemplo, que José do Patrocínio era negro.

Destarte, observamos no *corpus* documental alguns livros que exaltam a Princesa Isabel, a quem se deveria o mérito pela abolição da escravidão, como a redentora dos terríveis sofrimentos dos cativos. Esse enfoque confere peso maior ao acontecimento da abolição à iniciativa do governo imperial, que integra a formação discursiva da época, emanada da perspectiva historiográfica clássica.

A abolição é visualizada como um fato que somente foi possível devido à bondade da Princesa Isabel, sendo ignorado diversos fatores que também foram os responsáveis pela libertação dos escravizados. O fim do sistema social escravagista é descrito como um fato que está ligado à assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888, que desfez a ordem social e política da época. Isso pode ser observado no LDH de Brandão (1896, p. 22), quando menciona que “a escravidão, porém, só recebeu golpe de morte a 13 de maio de 1888”. Assim, como Brandão (1896), vários outros autores no *corpus* documental analisado privilegiam a assinatura da Lei Áurea como um momento definidor, desconsiderando os demais fatores e, principalmente, os diversos sujeitos envolvidos no processo. A mudança estaria tão somente ligada à Lei e não ao processo histórico em torno da questão do abolicionismo, em meio às lutas e resistências dos cativos.

Na obra de Joaquim Ribeiro (1917) é destacado o encaminhamento governamental da questão, cabendo à ação abolicionista papel complementar. O autor aborda a abolição da escravidão como uma das mais importantes e grandes reformas do segundo império e afirma que foi realizada, sem precipitações, com muita cautela e prudência, o que poderia ser observado nas leis que antecederam a abolição, como a Lei Eusébio de Queirós (1850) e a Lei do Ventre Livre (1871). Após relatar que desde 1850 havia sido abolido o tráfico de africanos pelos mares, havia a necessidade de “limitar ou impedir o desenvolvimento da prole escrava” (RIBEIRO, 1917, p.129). Nesse sentido, cita a lei votada em 28 de setembro de 1871 que declarava livres os filhos nascidos de mulheres escravas. Ainda ressalta que a partir desta lei se inicia o processo de abolição da escravidão, uma vez que o próprio estado brasileiro estaria concedendo liberdade a milhares de escravos até que seria sancionada a Lei Áurea em 1888.

Na obra de Joaquim Manoel de Macedo (1907) também se constata o destaque para a atuação da Princesa Isabel como redentora e um mínimo de espaço dedicado na narrativa para

a campanha abolicionista. O fim do trabalho escravo deveria ser conduzido por iniciativas do governo imperial, via ação parlamentar.

Porém, no LDH de Coutto (1923), encontramos uma crítica à exaltação feita habitualmente à Princesa Isabel, pois, segundo o autor, a escravidão sempre foi mantida pelo trono imperial.

Assim na campanha da abolição e da república. Naquella fiz vêr aos que me lêrem o exagero feito commumente do papel da digna princeza D. Isabel, condessa d'Eu, na terminação da escravidão no Brasil. A essa virtuosa senhora [...] coube nessa hora grande da minha patria a função exclusiva de se pôr a serviço da corrente dominadora, avassaladora, catapultuosa, da liberdade do negro. Ella se viu sem forças para se oppôr à formidavel pressão do povo brasileiro (COUTTO, 1923, p. 9).

Para o autor, a escravidão representava um verdadeiro retrocesso político e moral e, em forma de crítica, ressalta que fomos um dos últimos povos a emancipar seus cativos. Assim, a abolição da escravidão significou “o termo do domínio do homem sobre o homem, que tanto nos envergonhava e que fomos umas das últimas nações a suprimir” (COUTTO, 1923, p. 219).

Outro LDH que critica essa visão é o de Schmidt (2008). O autor comenta que a História Tradicional geralmente trata a abolição como uma obra quase que exclusiva da Princesa Isabel e que tal ênfase, acaba ocultando os personagens principais que foram os escravizados, suas fugas e revoltas. Para tanto, recorre a uma citação do historiador Sidney Chalhoub, “o 13 de maio está cada vez mais desmoralizado enquanto data de ‘concessão’ ou ‘doação’ de liberdade aos negros por um ato de humanidade de uma princesa, ou mesmo de toda uma classe dominante. Também está crescentemente desmoralizado enquanto data de redenção do trabalho”.

Thomas (1947) menciona que a abolição é resultado das ações governamentais, uma vez que, desde 1866, o imperador, colocando-se à frente inclusive dos anti-escravagistas, combinava com “o ministério projetos de emancipação ou de abolição gradual do cativo, de forma que no último ano do século XIX não houvesse mais escravo algum no Brasil: era meio acertado para acabar com a escravatura, sem crise, nem abalo” (THOMAS, 1947, p. 76).

No entanto, algumas obras do *corpus* documental procuram mostrar que a abolição foi feita pela atuação de um grupo de abolicionistas, que estavam organizados em torno do ideário republicano da ordem e do progresso e que viam as instituições da escravidão e da monarquia como um atraso para o país. Os agentes históricos passam a ser os abolicionistas e não há mais o protagonismo da Princesa Isabel. Os escravizados aparecem como vítimas, subordinados ao fazer histórico.

É visível, na obra de Lacombe (1951, p. 91), o espaço dedicado ao movimento abolicionista, significado como resultado da propaganda abolicionista. O autor menciona a influência das ideias de estadistas ingleses: “quando, em 1884, um grupo de abolicionistas, em torno do conselheiro Souza Dantas, iniciou um grande movimento de imprensa a favor da libertação dos escravos, foi com pseudônimos de estadistas ingleses que se apresentou nas colunas dos jornais [...]”. Todavia, o autor não explicita nomes dos jornais, não faz referência aos inúmeros panfletos que circulavam como propaganda do movimento abolicionista, apesar de registrar o nome dos abolicionistas brasileiros que seguiram as ideias dos estadistas ingleses. Cita também a atuação do “maior poeta nacional, Castro Alves”, que segundo o autor, “começara a produzir os seus poemas abolicionistas que iam apaixonar como nenhum outro a mentalidade sentimental e lírica do brasileiro” (LACOMBE, 1951, p. 120).

Por fim, cita os prejuízos que a abolição trouxe, uma vez que após o fim da escravidão não houve qualquer indenização aos proprietários.

Pode-se conceber o efeito que êsse desfecho teve em tôda a nação. Havia, segundo os dados oficiais, em 1887, cerca de 723.500 escravos no Brasil. Cada escravo valia na média 2:000\$000. Todo êsse prejuízo correu, pois, por conta dos proprietários agrícolas. Só em São Paulo se havia iniciado o movimento de colonização que devia fazer a substituição do bravo escravo pelo do colono livre. Mais de um milhão de contos de réis foram, pois, de uma penada, subtraídos à fortuna agrícola (LACOMBE, 1951, p. 122).

Ainda cita que a abolição, além de trazer desorganização da atividade econômica, produziu uma séria crise política, uma vez que vários fazendeiros, senhores de engenho ou estancieiros, passaram a militar pelo regime republicano, entrando em confronto com os monarquistas.

Outro autor de LDH do movimento em torno do processo abolicionista é Lobo (1958, p.167-168) que menciona que “as contrariedades por que tínhamos passado contribuíram para incentivar, no Brasil, a campanha antiescravagista. Castro Alves, um dos nossos maiores poetas, condenou o cativo em versos vibrantes, que impressionaram fortemente a opinião pública”.

E continua citando outros agentes que tiveram importância significativa no movimento.

[...] além de Castro Alves, encabeçavam o movimento o grande engenheiro mulato André Rebouças, o jornalista negro José do Patrocínio, e o estadista Joaquim Nabuco, assim como José Mariano, Paula Ney, Rui Barbosa e muitos outros intelectuais de prestígio, como o advogado mulato Luís Gama, nascido escravo” (LOBO, 1951, p. 168).

Lobo (1958) menciona ainda que os abolicionistas auxiliavam a formação de quilombos e que o próprio povo clamava pela abolição, tanto que, em 1884, a província do Ceará aboliu a escravidão no seu território, sendo logo o exemplo imitado pela província do Amazonas.

No entanto, após citar a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel menciona que “o país inteiro vibrou de alegria e, daí por diante, nêle não mais houve trabalhadores cativos” (LOBO, 1958, p. 169). A afirmação do autor pressupõe que a partir da abolição não haveria mais pessoas a serem submetidas ao trabalho forçado.

Em número menos expressivo, encontramos alguns LDH que propõem olhar a abolição a partir dos movimentos dos próprios escravizados. Ramos (1961, p. 162) destaca que a abolição resultou, portanto, “das condições objetivas do país, da insuficiência qualitativa do trabalho escravo, e, por efeito disto, do acúmulo de interesses opostos à escravidão”. Segundo o autor, a participação do governo nesse processo teria sido nula. As ações do governo nesse sentido, foram motivadas pela pressão das forças populares.

Enquanto isso campanhas de protesto, de sentimento e de esclarecimento foram se desenvolvendo em toda a parte. A nação e os interesses ligados ao trabalho escravo foram sendo instruídos dos verdadeiros motivos do desejo popular. E, por toda parte, foi-se verificando a substituição do braço escravo pelo livre e se emancipando os que ainda viviam na escravidão (RAMOS, 1961, p. 160-162).

A ideia de que a abolição é resultado de vários movimentos, uns inclusive com a participação dos cativos, é compartilhada por alguns autores de LDH:

No Brasil, a idéia de libertar o negro apareceu em vários episódios de nossa história, bem antes de 1888. O padre Manoel Ribeiro da Rocha, em 1758, escreveu pequeno livro defendendo o africano cativo e pedindo sua libertação. Isso prova que a Igreja não se preocupou, apenas, com a liberdade do índio [...] Nos fins do século XVIII, dois movimentos revolucionários incluíram em seus planos a libertação dos escravos: a Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798) (AVELLAR e AVELLAR, 1968, p. 292).

[...] primeiros movimentos pela libertação do negro foram feitos pelos próprios negros, em pleno século XVII. [...] No final do século XVIII e início do século XIX, tivemos alguns movimentos revolucionários nos quais se cogitou a abolição da escravidão. É o caso da Inconfidência mineira de 1789, da Conjuração Baiana de 1798 e da Revolução Pernambucana de 1817 (SILVA e BASTOS, 1976, p. 144).

De acordo com Piletti (1989), a abolição teria resultado da conjugação de vários fatores:

a rebeldia negra que, desde o início da escravidão, nunca deixou de se manifestar, tanto através de fugas quanto de movimentos organizados, como a Guerra dos Palmares (1635-1695); os fatores sócio-econômicos, como a escassez de escravos a

partir do fim do tráfico e sua consequência lógica, o aumento do preço do escravo [...] as campanhas abolicionistas, em meio às quais se distinguiram duas correntes: de um lado a chamada corrente moderada, que pretendia a libertação dos escravos sem riscos de uma participação mais ativa do povo, [...] de outro a corrente radical, que chegou a pregar claramente a violência justa, a violência do escravo contra o senhor, a insurreição aberta contra o sistema escravista (PILETTI, 1989, p. 117).

Cotrim (1994) traz em sua narrativa um título em forma de questionamento: Quem fez a abolição? E logo, em sequência, utilizando-se de dois parágrafos, responde ao questionamento dizendo que participaram da campanha abolicionista muitos intelectuais, como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Raul Pompéia, Luís Gama, Castro Alves etc. No entanto, salienta que a abolição não foi obra somente dessa elite de intelectuais, segundo o autor “o fim da escravidão era uma exigência do capitalismo industrial e do desenvolvimento econômico do país. Na prática do dia-a-dia, ninguém mais lutou ou resistiu à escravidão dos que os próprios negros escravos” (COTRIM, 1994, p. 214-215).

Figueira (2003) também menciona em seu texto o “clamor popular” contra a escravidão, cita a importância das províncias do Ceará e da Amazonas em abolir a escravidão em seus territórios e isso também contribuiu de certa forma para o declínio do regime imperial. Também ressalta que a Igreja Católica passou a apoiar o fim da escravidão e que em meio a esse clima de desintegração do sistema escravista é que foi assinada a Lei Áurea.

Em sua narrativa, Schmidt (2008) cita a participação das mulheres e diferentes classes sociais na luta pela abolição da escravatura. Segundo o autor, “o abolicionismo contou com as mulheres. Desde as que preparavam doces e arranjos de flores para levantar grana para o movimento, até as que escreviam artigos em jornais antiescravistas” (SCHMIDT, 2008, p. 450). Ainda destaca que:

O movimento abolicionista atingiu quase todas as classes sociais e empolgou milhares de pessoas no país inteiro. [...] Comícios, panfletos, chás, debates, jornais, encontros em bares, quermesses, festas e bailes, discussões entre estudantes, livros, palestras, tudo valia a pena difundir o ideal do fim da escravatura. [...] Era o nascimento de uma força extraordinária: a da opinião pública. Apesar de o Império nada ter de democrático (SCHMIDT, 2008, p. 450).

Reitera, ainda, que o abolicionismo foi um movimento tipicamente urbano, embora reconhece-se que a porcentagem da população urbana era baixa. Usa as ideias do historiador José Murilo de Carvalho para justificar o processo de abolição, ou seja, associa a escravidão a um obstáculo que o Brasil precisaria superar para se tornar uma nação desenvolvida. O fim da

escravidão abriria o caminho para o capitalismo e, com ele, a indústria, a cidade, o progresso (SCHMIDT, 2008).

O autor salienta também que o movimento abolicionista cresceu muito depois de 1880, quando atingiu as camadas mais humildes da população. Porém, ressalta que os senhores, donos de escravos, reagiram de diferentes maneiras, a partir do momento em que perceberam o crescimento do movimento abolicionista.

É claro que os donos de escravos não assistiam a tudo isso de braços cruzados. Escravos mutilados, órgãos genitais cortados fora, olhos vazados, corpos queimados com o fogo, chicoteados até a morte para dar exemplo para outros. Abolicionistas eram perseguidos pela polícia, sofriam atentados terroristas, eram assassinados (SCHMIDT, 2008, p. 450-451).

O autor dedica um capítulo bem extensivo à temática da abolição. Ao finalizar, oferece duas páginas de atividades para serem desenvolvidas pelos estudantes. Além de usar uma charge e um gráfico, dispõe dois trechos de textos de autores da historiografia mais recente: um do livro de Jacob Gorender e outro do livro de Emília Viotti da Costa. Após citar os trechos dos textos, propõe questionamentos bem reflexivos sobre os estudantes.

Na perspectiva dos escravizados como sujeitos de transformação, constata-se que o processo de abolição é resultante de movimentos sociais plurais e que o “discurso abolicionista unificou os grupos mais diversos e deu expressão aos interesses mais variados. A convivência de amplos setores da sociedade permitiu às camadas populares e aos escravos se mobilizarem na luta contra a escravidão. Foi essa mobilização que levou à aprovação da Lei Áurea” (COSTA, 2010, p.129). Assim, a lei teria apenas corroborado o que na prática já ocorria, a derrocada do sistema social escravagista.

Sobre as imagens presentes no *corpus* documental analisado relativamente à temática da abolição da escravidão, constata-se a escassez de ilustrações, de maneira geral. A ênfase recai em se retratar personagens ilustres, como a Princesa Isabel e os abolicionistas. Tal constatação pode ser observada, por exemplo, em Lobo (1936), onde se encontra uma ilustração da Princesa Isabel, já que para o autor o processo abolicionista é tributário do protagonismo do governo imperial.

Denota-se que o processo de abolição da escravidão, como todas as rebeliões e movimentos sociais plurais, inclusive com participação dos cativos, não é ilustrado. As imagens que acompanham os textos, quando tratam do processo abolicionista, mostram cativos no seu cotidiano e, geralmente, em atitudes passivas e pacíficas. Ao omitir as relações conflituosas

entre senhores e escravizados, as imagens acabam reforçando a ideia dos cativos como mercadorias. Isso pode ser observado, por exemplo, no LDH de Silva e Bastos (1976) que, ao tratarem da campanha abolicionista, trazem junto ao texto duas imagens de negros em situação cotidiana. A relação texto-imagem não segue uma coerência rígida.

Seguem-se algumas considerações parciais sobre o que se observou até o momento. No *corpus* documental da pesquisa, não incorporam o assunto abolição da escravidão em suas narrativas os livros de Maia (1891), Pombo (1905), Galanti (1911), Silva (1945), Nadai e Neves (1988), Boulos Júnior (1997).

Os LDH de Nadai e Neves (1988) e Boulos Júnior (1997) trazem a história do Brasil contada de maneira cronológica linear. Os livros narram a história do Brasil colônia, a partir da chegada dos portugueses ao Brasil (1500), até o processo de independência brasileira (1822), por isso, acreditamos que o assunto abolição da escravidão (1888) não esteja contido nesses livros, por ser de um período posterior.

Os LDH, desde 1890 até aproximadamente a década de 1950, têm uma predominância na abordagem de que a abolição é o resultado da ação do fator externo ligado às pressões dos ingleses, da atuação do governo imperial através da figura da Princesa Isabel ou da atuação de um grupo de abolicionistas. Não há referência à participação efetiva de escravizados e ex-escravizados no movimento até porque, na interpretação dominante, estes não integravam a opinião pública. Nessas versões, os cativos são de todas as formas vitimizados, com pouco ou nenhum protagonismo coletivo.

Importante destacar que as narrativas nos LDH que mencionam o movimento abolicionista como fator fundamental para o fim da escravidão não tratam da diversidade de sua composição e das diferentes formas de atuação. O movimento é citado de maneira simplista e, além disso, a referência à intelectualidade que fazia parte do movimento é, majoritariamente, ocupada pelos nomes de Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, André Rebouças, Luís Gama e José do Patrocínio. Em menos frequência aparecem citados Raul Pompéia, Antonio Bento e o poeta Castro Alves.

Nesse aspecto, é preciso frisar a omissão de que parte dessa intelectualidade que compunha o movimento é negra. Esse fator é de extrema relevância ser evidenciado para que os estudantes percebam a participação negra na abolição. Problematizar a militância intelectual abolicionista contribuiria para enxergar outros caminhos de abordagem da temática em sala de aula.

A partir da década de 1960, aspectos importantes vêm se constatando nos LDH analisados, como, por exemplo, a valorização da atuação dos cativos na pressão social que

contribuiu para o fim da escravidão. Porém, sabe-se que tal menção é tímida e não existe um aprofundamento nesse quesito, mostrando, por exemplo, as diferentes estratégias utilizadas pelos cativos para tal onquista.

As apropriações da historiografia também podem ser visualizadas quando os autores de LDH citam determinados historiadores e/ou pesquisadores. Silva e Bastos (1976), quando tratam a organização política do Segundo Império e comentam acerca das leis abolicionistas, citam o historiador Oliveira Viana. Também citam Emília Viotti da Costa quando falam das mudanças ocorridas no Brasil após a abolição da escravidão. Ferreira (1979) traz um texto intitulado “O que representou a abolição?” extraído do livro “Da senzala à Colônia”, de Emília Viotti da Costa. Schmidt (2008) menciona o pesquisador “Stuart Schwarz”, em sua narrativa, para demonstrar a complexidade da escravidão. Além disso, dialoga com os pesquisadores Sidney Chaloub, Jacob Gorender e Emília Viotti da Costa.

4.5 De escravizado a homem livre: quais as condições de liberdade?

Nessa categoria, o foco de análise recai sobre as representações do negro no contexto pós-abolição. Dentre os aspectos que envolvem esta pesquisa, priorizamos como resoluções interpretativas para a compreensão das abordagens do pós-abolição, a saber, as formas pelas quais os afro-brasileiros foram representados nos LDH de 1890 a 2010.

No *corpus* documental analisado, os caminhos percorridos pelos ex-cativos após a abolição da escravidão é um tema que apresenta diferentes graus de complexidade em sua abordagem. No entanto, ainda lhe é reservado pouco espaço, uma vez que, como pode ser observado, o assunto é narrado nos LDH em poucos parágrafos.

Depois de percorrer todas as categorias anteriores, não nos causa tanta surpresa a ausência de tal temática em muitos LDH. Simplesmente é como se o negro depois da abolição desaparecesse do cenário nacional, tanto que, entre 1890 até a década de 1950, não encontramos nenhuma referência do contexto pós-abolição no *corpus* documental analisado. Posterior a esse período encontramos os LDH de Ramos (1961), Avellar e Avellar (1968), Nadai e Neves (1988), Boulos Júnior (1997) que também não trazem nada em sua narrativa sobre o cativo pós-abolição. O negro desapareceu do texto histórico didático: poderíamos pensar que ele embranqueceu!

Sobre as consequências do processo de libertação dos escravizados, aparecem alguns elementos no *corpus* documental. Autores como Lacombe (1951) e Ferreira (1979), mencionam os prejuízos dos proprietários agrícolas por conta da abolição da escravidão. Segundo Lacombe

(1951, p. 122-123), “havia, segundo os dados oficiais, em 1887, cerca de 723.500 escravos no Brasil. Cada escravo valia na média 2:000\$000”. Com o processo abolicionista essa mão de obra teve que ser substituída pelo colono livre, o que lhe trouxe custos. Depois, o autor menciona uma desorganização da atividade econômica, bem como uma crise econômica e política.

A emancipação não somente marcou uma completa desorganização da atividade econômica, como ainda produziu séria crise política. Porque os fazendeiros, senhores de engenho ou estancieiros, que formavam, afinal, a nossa aristocracia rural, muito afeiçoada à pessoa do Imperador, não vacilaram, alguns em abandonar os partidos monárquicos e se declarar francamente republicanos. Outros guardaram, no íntimo, um rancor insopitável contra o regime - suficiente para conter-lhes o ânimo no momento preciso e esfriar qualquer ardor em defesa do trono (LACOMBE, 1951, p. 123).

Também houve preocupação com a falta de indenização aos grandes proprietários que tiveram perdas que levaram à ruína de muitos. Tal argumento aparece em Silva e Bastos (1976, p. 148), “a aristocracia escravista, arruinada com a abolição sem indenização, culpou o governo pela sua ruína e passou a engrossar as fileiras do Partido Republicano. Consideremos, portanto, como consequência da abolição a queda da Monarquia Brasileira”.

Silva e Bastos (1976, p. 148) ainda mencionam que “após a Lei Áurea, alguns negros permaneceram no campo praticando uma economia de subsistência, enquanto outros buscaram as cidades, onde entraram num processo de marginalização e de não integração na sociedade [...]”. Lobo (1958, p. 192), destaca que “com a abolição do cativo, houve uma crise de falta de braços, logo compensada com a introdução de imigrantes europeus, na maioria italianos”.

A partir da década de 1980, encontramos narrativas nos LDH que alargam o espectro de investigação, abordando outras temáticas relacionadas aos afrodescendentes que vão além dos aspectos econômicos e políticos. Nesse sentido, temos autores que abordam o preconceito racial e social, a discriminação e o racismo, bem como aqueles que citam a luta desses povos pela ampliação de direitos.

Piletti (1989), com o subtítulo “O despertar da consciência negra” denunciou o preconceito baseando-se na produção marxista da Escola de Sociologia de São Paulo. Procura mostrar a existência do racismo, da discriminação e do preconceito e, também, comenta sobre as condições de vida dos negros na atualidade. Nesse sentido, recorre ao sociólogo Florestan Fernandes para demonstrar:

Ao contrário das proclamações oficiais, o Brasil não constitui uma democracia racial. O preconceito existe. A discriminação existe. O sociólogo Florestan Fernandez, autor de *O negro no mundo dos brancos* (São Paulo, Difel, 1972, p. 208), cita vários ditos

populares que demonstram a existência do preconceito: ‘Negro não nasce, aparece’; ‘Negro não almoça, come’; ‘Negro na casa, ajunta’; Negro não dorme, cochila’; ‘Negro não vive, vegeta’; ‘Negro não fala, resmungo’; Negro não bebe água, engole pinga’. E a quadrinha preconceituosa e violenta: ‘Branco nasceu para o mando, o negro para trabalhar, quando o negro não trabalha de branco deve apanhar (PILETTI, 1989, p. 66).

O autor menciona ainda que “a marginalização do negro só terminará quando existir uma efetiva igualdade social, política e econômica para todos os participantes da sociedade” (PILETTI, 1989, p. 66), mas que isso efetivamente não vem acontecendo no país, uma vez que, os melhores cargos políticos são sempre ocupados por brancos.

No entanto, como menciona no subtítulo, estaria havendo um despertar da consciência negra no Brasil que estaria lutando contra a marginalização, estaria surgindo, lutando pela valorização do negro em todos os campos da vida social e pessoal e, ainda, o reconhecimento de sua dignidade como ser humano. Cita o Movimento Negro Unificado como uma organização de luta.

A piada de que no ‘Brasil não há preconceito, pois o negro conhece o seu lugar’ retrata o sentimento predominante até pouco tempo atrás no Brasil a respeito das relações raciais. Na verdade, o negro reconheceria o lugar subalterno a ele destinado pelo resto da sociedade, o que esconderia a discriminação de fato existente. Nos últimos anos, porém, o despertar da consciência negra tem levado os próprios negros a contestar essas relações e a impulsionar a luta contra o preconceito, através de sua unidade e mobilização (PILETTI, 1989, p. 67).

Encerra o capítulo com um texto de análise para os estudantes que traz como título “A questão negra no Brasil”, onde escreve sobre todas as dificuldades enfrentadas pelos negros ao longo da história. Finaliza o texto com um trecho de Décio Freitas publicado na Folha de São Paulo, em 1980.

Observa-se que o protagonismo negro empreendido por ações como a organização de movimentos negros são mencionadas na referida obra didática. Neste sentido, a interpretação construída ao dar visibilidade ao processo de “contestar essas relações e a impulsionar a luta contra o preconceito”, capitaneado por alguns afro-brasileiros, destacando ações de associativismo como a organização de diferentes grupos afro-descendentes, propõe caminho interpretativo em que o protagonismo negro torna-se um dos aspectos que compõem a teia histórica do imediato pós-abolição, conferindo, assim, a esses protagonistas afro-descendentes, um lugar como sujeitos históricos.

Cotrim (1994, p. 215) se manifesta em relação ao que aconteceu com os negros após a Lei Áurea, nestes termos:

Os negros tornaram-se realmente livres depois de 1888? Não. Depois de quase quatro séculos de escravidão, não tinham recursos financeiros para trabalhar por conta própria, não tinham educação para buscar uma boa posição na sociedade, nem contavam com qualquer tipo de ajuda do governo. Diante de tantos obstáculos, a maioria dos negros continuou desempenhando o mesmo papel de antes. Os antigos proprietários de escravos os tratavam praticamente da mesma maneira cruel e desumana. Grande parte da sociedade dos brancos tinha para com eles uma atitude de desdém, fruto de um intenso preconceito racial.

Nota-se que o autor inicia com um questionamento, procurando provocar a reflexão do leitor sobre a efetivação ou não da liberdade dos ex-escravizados. Refletir sobre isso requer uma análise profunda sobre ser livre numa sociedade do início do século XX. Para aqueles que tinham dinheiro, a liberdade remontou às possibilidades que o dinheiro podia comprar, desde os diversos bens, o direito irrestrito ao voto e participação na vida política do país ou, até mesmo, o acesso aos melhores empregos. No entanto, para os ex-escravizados, a visão de liberdade era outra:

A liberdade pode ter representado para os escravos, em primeiro lugar, a esperança da autonomia de movimento e de maior segurança na constituição das relações afetivas. Não a liberdade de ir e vir de acordo com a oferta de empregos e o valor de salários, porém a possibilidade de escolher a quem servir ou de escolher a quem não servir. [...] havia modos radicalmente distintos de conceber a vida em liberdade. Para os negros, não podia significar a necessidade de existir só para produzir dentro de determinadas condições (CHALHOUB, 1990, p. 80).

Observa-se que Cotrim deixou de perceber a discrepância do que é ser livre para indivíduos tão diferentes em sua narrativa. Deixou isso vago ou para ser realizado pelos professores em sala de aula. Além disso, o autor apontou que existiram dificuldades vivenciadas pelos ex-escravizados que não tiveram garantidos meios para melhorar sua existência, mas não expressou ideias sobre como essas dificuldades foram sendo vivenciadas por esses sujeitos.

Além do mais, não trouxe as diversas organizações que os próprios grupos formaram pelos laços de solidariedade, agremiações ou redes de amizade e a própria mobilização dos Movimentos Negros, desde sua origem até as organizações atuais, possibilitando aos estudantes reflexões positivas relacionadas às populações negras.

Ainda, precisamos nos atentar para outras questões levantadas por Cotrim, por exemplo, quando menciona que muitos permaneceram na mesma fazenda e continuaram a ser tratados da mesma forma. É verdade que tais situações ocorreram, mas não de maneira geral. Colocar essa condição como se isso tivesse ocorrido de forma igual a todos, reafirma a noção de passividade dos ex-escravizados.

Percebe-se que o mito da passividade do negro, expressa na narrativa de Cotrim, está amplamente arraigado em nossa sociedade, mas extremamente combatido na historiografia dos escravizados como sujeitos de transformações, período a que este autor estaria vinculado, se considerada apenas a perspectiva cronológica.

Cotrim (1994) ainda destaca em sua narrativa o preconceito com relação ao trabalho, principalmente o trabalho braçal. Tal menção é destacada pelo autor, antes da abolição, quando cita que:

A mentalidade escravista que caracterizava a sociedade brasileira até o Segundo Reinado criou sérias dificuldades para a implantação da indústria do trabalho assalariado no país. Havia um profundo preconceito contra qualquer tipo de atividade braçal. Só os negros podiam fazer força (COTRIM, 1994, p. 204).

Nesse caso, o autor procura destacar as dificuldades em se implantar uma indústria no Brasil, devido ao contexto que era permeado de preconceito, não somente com a população negra, mas também com a população livre e pobre. Tal manifestação é reforçada pelo autor na sequência de sua narrativa quando menciona que as estatísticas mostram os graves problemas sofridos pelo negro ainda hoje na sociedade brasileira. “São eles os mais atingidos pela miséria, fome, falta de moradia, falta de assistência à saúde e à educação. São eles os que trabalham nas profissões mais humildes e ganham os piores salários” (COTRIM, 1994, p. 215). Ainda, apresenta um trecho da canção “A mão da limpeza”, de Gilberto Gil, em seu texto:

Mesmo depois de abolida a escravidão
 negra é a mão de quem faz a limpeza,
 lavando a roupa encardida, esfregando o chão
 negra é a mão, é a mão da pureza,
 negra é a vida consumida ao pé do fogão
 negra é a mão nos preparando a mesa,
 limpando as manchas do mundo com água e sabão (COTRIM, 1994, p. 215).

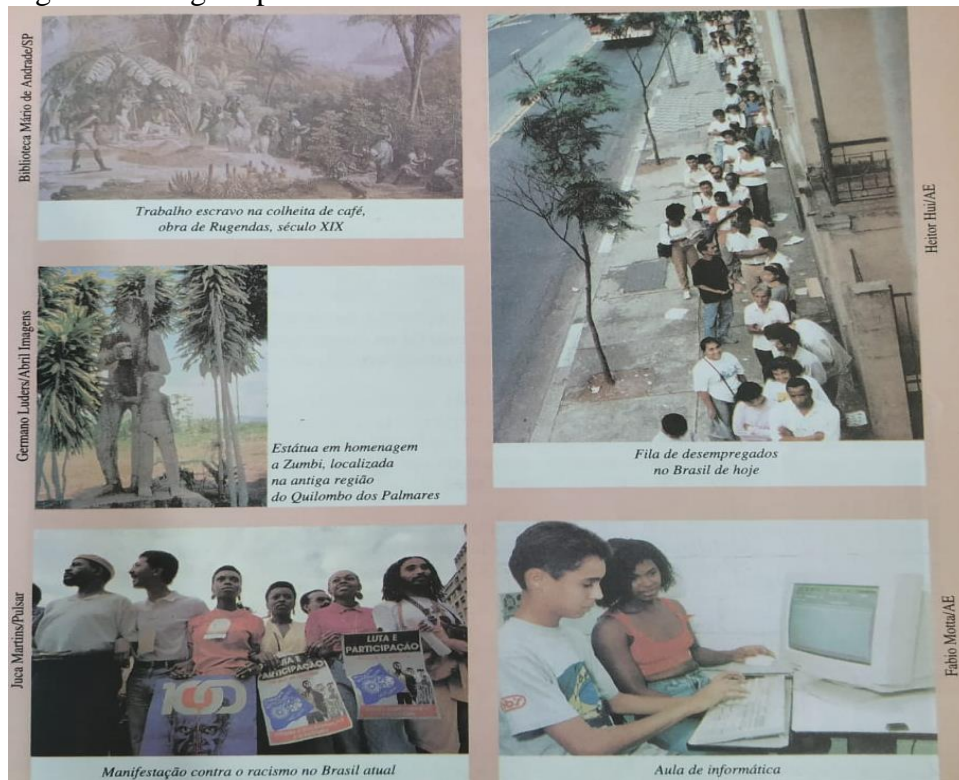
A mão da limpeza, de Gilberto Gil, composta em 1984, procura mostrar o preconceito e a discriminação em relação aos negros na sociedade brasileira. Para Gilberto Gil, a abolição da escravidão não trouxe grandes alterações nas condições de trabalho dos negros, uma vez que estes continuaram “limpando a sujeira” dos brancos.

Por fim, menciona que os limites do preconceito não têm fim e que lutar contra ele é uma tarefa gigantesca e inacabada. “O preconceito contra o negro ainda existe e pode ser verificado nas piadas racistas, nos papéis que lhes reservam certos programas de televisão e filmes, em frases como: ‘não faça serviço de preto’, ‘só servem pra samba e futebol’, ‘é gente perigosa’, ‘só trabalham na base do chicote’” (COTRIM, 1994, p. 216).

Boulos Júnior (1997) traz algumas questões sobre o negro no contexto do pós-abolição. Depois do capítulo em que trata da “Economia e Sociedade dos primeiros tempos”, traz as atividades para serem desenvolvidas pelos estudantes em um trecho que denomina de “Espaço para debate” com questões do racismo e da criança no Brasil colonial, trazendo reflexões para o momento atual. Destaca que muitas crianças negras são obrigadas a procurarem as ruas para garantir a sua sobrevivência.

Em outro momento, dispõe uma página inteira com diversas imagens em que aparecem negros em diferentes momentos da história. Menciona que os negros, por muito tempo, foram escravizados no Brasil e que hoje são discriminados não somente no mercado de trabalho, mas em situações cotidianas. Pede para os estudantes refletirem sobre as imagens e, posteriormente, elaborarem um manifesto contra o racismo no Brasil.

Figura 16 Imagens para reflexão de Boulos Júnior



Fonte: Boulos Júnior (1997, p. 91).

Em sua narrativa didática, Figueira (2003) utiliza um trecho do livro “Sociologia do Negro Brasileiro”, de Clóvis Moura, intitulado “O rigor da repressão imperial”. O texto fala da Lei nº 4, de 10 de junho de 1835 que trata da pena de morte. Após o texto, o autor propõe o desenvolvimento de atividades reflexivas para os estudantes. São atividades para explorar a ideia principal do texto, bem como questão dos direitos humanos. Também cita o artigo 5º da

Constituição Federal de 1988 que trata da tortura, solicitando que os estudantes comparem as duas leis, apresentando as diferenças entre elas.

Sobre o contexto pós-abolição, Schmidt²⁴ (2008, p. 453) assim se manifesta:

Pronto. Tinha acabado a escravidão. Na corte, deram um baile comemorativo. Os negros só puderam entrar como criados. Depois da abolição, a data era comemorada ostensivamente pelas elites, com banquetes para senhores e senhoras bem vestidas, sem um único ex-escravo para discursar. A liberdade da fala ainda espera sua lei Áurea... A lei não previa nenhuma proteção social. Não houve reforma agrária, não indenizaram os ex-cativos, e o governo sequer se preocupou em construir escolas. De escravos os negros se tornaram trabalhadores muito pobres [...] instalados numa sociedade cheia de preconceitos.

Como observado pelo autor, não houve realmente nenhuma indenização ou reparação aos ex-cativos, o autor menciona as inúmeras adversidades que o ex-cativo teve que passar logo após a sua libertação.

Outra questão importante de ser analisada na abordagem de Schmidt é quando ele menciona que “de escravos os negros se tornaram trabalhadores muito pobres”. Lara (1998, p. 27) afirma que a teoria da substituição da mão de obra escrava para a imigrante silenciou a trajetória dos negros dentro da historiografia brasileira:

Assim, a abundante historiografia sobre a “transição”, apesar de sua diversidade, efetua um procedimento comum: pretende estabelecer uma teoria explicativa para a “passagem” do mundo da escravidão [...] para o universo do trabalho livre, assalariado [...]. Em sua modalidade mais radical, a historiografia da transição postula a tese da “substituição” do escravo pelo trabalho livre; com o negro escravo desaparecendo da história, sendo substituído pelo imigrante europeu.

Em Schmidt (2008, p. 205) há um breve comentário sobre as condições dos negros na contemporaneidade:

A escravidão marcou a sociedade brasileira. Os negros e os mulatos de hoje, que descendem dos antigos escravos, são a maioria dos pobres. São também a maioria dos que moram nas favelas, dos que não puderam ir à escola, dos que ocupam pavilhões carcerários (...). Os sentimentos raciais e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. Sem dúvida, são uma cruel herança do tempo da escravatura e mostra que o passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos do presente.

²⁴ Atentamos ao longo da análise ao fato do autor estar em constante atualização com a historiografia. Acreditamos que sua visão de mundo tenha sido um dos fatores que influenciou em suas escolhas historiográficas.

Com relação às imagens referentes ao período pós-abolição, escolhemos imagens do LDH de Cotrim (2003) e Schmidt (2008), pois são as únicas encontradas que mostram os negros fora do contexto da escravidão.

Schmidt (2008) traz a mulher negra, que foi tão pouco representada nos LDH.

Figura 17 Mulher negra



Fonte: Schmidt (2008, p. 193)

Figura 18 Crianças negras



Fonte: Respectivamente, Cotrim (1994, p. 333); Cotrim (1994, p. 335).

As imagens no livro didático de Cotrim representam as crianças negras em situações de pobreza. Na primeira imagem, o ator traz um texto relativo ao cotidiano na história, onde pondera-se que o Brasil, no limiar do século XXI, vive uma democracia na aparência em virtude das desigualdades historicamente construídas e que o problema no Brasil não é racial, mas um grande “Apartheid Social”. A segunda imagem está vinculada a um texto que trata do governo Itamar Franco e dos graves problemas socioeconômicos que recebeu como herança. A imagem vem acompanhada da legenda: “a miséria social atingindo as crianças brasileiras”.

Nessa categoria é importante refletirmos sobre a nomeação dada a ler nos LDH aos sujeitos históricos recém-saídos da condição de escravizados. Com isso, vamos selecionar alguns trechos do *corpus* documental analisado, evidenciando os conceitos nominativos construídos:

Silva e Bastos (1976, p. 148. Grifos nossos) mencionam que após a assinatura da Lei Áurea, alguns negros permaneceram no campo, “enquanto outros buscaram as cidades, onde entraram num processo de marginalização e de não integração na sociedade. **Marginalizados e desempregados**, passaram a viver em barracos nos arredores das cidades”. Ainda, “Confinados nos porões da sociedade brasileira, econômica e socialmente discriminados e excluídos, quais párias modernos, os negros na realidade passaram a ser tratados como **cidadãos de segunda classe**” (PILETTI, 1989, p. 68. Grifos nossos).

Cotrim (1994, p. 333. Grifos nossos), logo abaixo da imagem (figura 18) descreve-os como “**famintos urbanos**”. Já Figueira (2003, p. 279. Grifos nosso) diz que “para os **ex-escravos**, a abolição sem dúvida representou uma conquista. [...] Eram **trabalhadores livres**, mas não dispunham de terras para cultivar [...] a nova situação acabou se mostrando extremamente perversa com os **escravos libertos**, que não conseguiram competir em igualdade de condições [...]” (FIGUEIRA, 2003, p. 279. Grifos nossos).

“Não houve reforma agrária, não indenizaram os **ex-cativos**, e o governo sequer se preocupou em construir escolas. De escravos, os negros tornaram-se **trabalhadores muito pobres** [...]”(SCHMIDT, 2008, p. 453. Grifos nossos). Podemos perceber, desta forma, que ficaram marginalizados, desempregados, cidadãos de segunda classe, famintos urbanos, ex-escravos, trabalhadores livres, escravos libertos, ex-cativos, trabalhadores muito pobres. Como pode ser constatado, são várias as denominações nos LDH direcionados para o ensino-aprendizagem da História escolar. São várias as representações em torno da conceituação de tais personagens históricos.

Constata-se, no conjunto do *corpus* documental, a quase ausência de narrativas nos LDH sobre o fato de o fim da escravidão não ter se convertido para os ex-cativos e seus descendentes

em um momento de ampliação das possibilidades de ascensão social e do exercício efetivo dos direitos e da cidadania na condição jurídica de homens livres.

Algumas considerações parciais se fazem necessárias. Observou-se a ausência dessa temática em muitos LDH. De 1890 até a década de 1950, não encontramos referências do contexto pós-abolição no *corpus* documental analisado. Ainda, os LDH de Ramos (1961), Avellar e Avellar (1968), Nadai e Neves (1988), Boulos Júnior (1997), também não trazem abordagens em sua narrativa sobre o cativo pós-abolição.

Sobre as consequências do processo de libertação dos escravizados, podemos demarcar os LDH que tratam do assunto em dois grupos. O primeiro grupo pode ser representado por aqueles autores que tratam da temática, mas inserem o assunto somente nos primeiros anos após o processo de abolição e têm como preocupação principal assuntos envoltos de questões econômicas e políticas, sendo destacados os prejuízos dos proprietários agrícolas, a desorganização das atividades econômicas, a falta de indenização dos donos dos cativos, a falta de mão de obra suprida com a vinda dos imigrantes (LACOMBE, 1951; FERREIRA, 1979; SILVA E BASTOS, 1976; LOBO, 1958).

No segundo grupo, se inserem os autores que vão além das questões econômicas e políticas e trazem questões sociais e culturais relativas aos ex-cativos e aos afro-descendentes. Nesse grupo os autores destacam o processo de exclusão racial e social do ex-cativo como um dos grandes males que o atinge profundamente.

Constatamos, assim, que o negro, com suas lutas anti-racistas e antidiscriminatórias, seus movimentos em prol da igualdade social, não faz parte, ainda, do universo contido nos LDH, por nós analisados, após a abolição da escravidão. Há poucas referências sobre o negro na História do Brasil do século XX, principalmente mostrando aspectos positivos e colocando o negro como sujeito de sua história. Mesmo com o advento da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório, em todas as escolas do ensino fundamental, sejam públicas ou privadas, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, ainda se observa uma tímida presença de autores/editores que estejam comprometidos com uma grande responsabilidade: a de colocar a história do negro em seu devido lugar, ou seja, mostrar o seu papel como construtor da sociedade brasileira, retirando-o de uma exclusão histórica, que se mostra cruel e discriminatória.

As apropriações da historiografia também podem ser visualizadas quando os autores de LDH citam determinados historiadores e/ou pesquisadores. Piletti (1989) usa um trecho de um texto de Décio Freitas para comentar sobre a situação do negro nos dias de hoje. Figueira (2003) recorre ao historiador Clóvis Moura para discutir tortura, pena de morte e direitos humanos.

A análise dos LDH do período de 1890 a 2010, evidenciou que existem diversas representações do africano escravizado nos livros didáticos, advindas de apropriações realizadas pelos autores de suas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas aproximações e alguns distanciamentos

A tarefa dos historiadores não é profetizar a história. Enganaram-se eles com tanta frequência ao aventurar-se a tal exercício que acabaram se tornando prudentes. O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito.

Roger Chartier (2002, p. 9).

Assim como a historiografia, a escritura de livros didáticos está em diálogo com a mentalidade de um grupo social e seu contexto histórico. O modo mais eficaz de assegurar a sua relevância, é reconhecer o lugar e o legado de autores e historiadores, reverberando a mensagem que produziram. Talvez convenha a nós pesquisadores apresentar os textos de diferentes tempos da forma mais compreensível possível, pois, como comenta Chartier (2002), não podemos profetizar e sim, mostrar as rupturas, os usos e as apropriações realizadas dos escritos ao longo dos tempos.

Neste estudo nos propusemos a analisar as relações estabelecidas entre a historiografia e o LDH, ou seja, compreender como as diferentes formas de produção e circulação de abordagens historiográficas sobre a temática dos africanos escravizados foram sendo apropriadas pelos LDH no período compreendido entre 1890 a 2010. Para tanto, o *corpus* documental desta pesquisa passou a ser composto por dois livros de cada década, formando assim um conjunto de 24 livros didáticos.

Após o processo de seleção do *corpus* documental, da definição das categorias e da leitura dos LDH, foi desenvolvido um fichamento com a sistematização das ideias principais para compor os dados a serem analisados. Na exposição das análises realizadas, procuramos fazer uma síntese dos principais resultados evidenciados no *corpus* documental. Desta forma, este relatório de pesquisa não evidencia todas as abordagens identificadas, contudo, busca exemplificar por meio de imagens e citações, as diferentes formas de apropriações e representações presentes no *corpus* documental analisado.

O que buscamos fazer foi uma exposição dos resultados da pesquisa sem, contudo, perdermos as especificidades das abordagens, que consideramos fundamentais no sentido de possibilitar uma compreensão geral das diversas representações construídas sobre os africanos escravizados em LDH do período de 1890 a 2010.

Operando com os conceitos de Chartier (1990), temos o LDH como o lugar de representação e ao mesmo tempo de apropriação. Aliás, melhor falar em apropriações, no plural, do que em apropriação, no singular, na medida em que admitimos que o material didático advém de várias leituras anteriormente realizadas pelos seus autores e, destas leituras, advêm as diversas apropriações.

Pensamos que elaborar um livro didático implica em fazer escolhas acerca do que selecionar e de como apresentar os conteúdos, levando em consideração o grupo a que se destina. Além disso, vimos que uma das características mais marcantes da composição desse material é a pluralidade de vozes que se fazem presentes na escritura de um LDH, uma vez que dela participam, dentre outros, os autores, editores, diagramadores; os documentos e legislações das políticas educacionais públicas em diferentes instâncias; os constructos da ciência de referência em cada época; os valores vigentes, as demandas urgentes e as expectativas educacionais presentes na sociedade. Os LDH, como todo produto cultural, são frutos de seu tempo e, assim, em maior ou menor medida, exprimem as escolhas realizadas.

Também cabe destacar que as representações não são, de forma alguma, fixas, autônomas e desencarnadas. Essas são formadas a partir de apropriações realizadas e depois disso são transmitidas e reapropriadas em diferentes contextos e por diferentes suportes culturais. Neste estudo, o suporte privilegiado foi o livro didático de História.

A análise dos dados demonstra que a temática “africanos escravizados” repercute nas obras tomadas aqui como fonte de pesquisa e que estas mantêm diálogo com o debate teórico e historiográfico que ocorre em diferentes esferas. Os LDH do período de 1890 a 2010 assimilaram ao seu modo, em maior ou menor escala, em diferentes ritmos e formatos, as mudanças que ocorreram na historiografia. Vejamos então, algumas aproximações e distanciamentos que evidenciamos no *corpus* documental.

Quando analisamos a **diáspora africana**, percebeu-se que muitos LDH não referenciam a origem dos africanos escravizados, apenas citam que vieram da África, o que transmite a ideia de que muitos autores olham para a África como um povo único. Nesse sentido, evidenciamos a representação de uma África como um todo homogêneo. Essa representação advém de uma historiografia que por muito tempo privilegiou contar versões de uma única história, como aponta Chimamanda Ngozi Adichie, escritora Nigeriana que alerta sobre o perigo de uma história única²⁵.

²⁵ Discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie proferido em 2009, em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube, em que trata do perigo de uma história única. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e->

A autora menciona que é fácil criar uma história única: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (ADICHIE, 2009, p. 3). E segue comentando sobre a importância de se analisar sempre os dois lados de uma história, pois, segundo a autora, as histórias têm sido usadas para expropriar e tornar algo maligno, destruir a dignidade de um povo, porém, também podem ser usadas para capacitar e humanizar, bem como para recuperar essa dignidade.

Com relação às **justificativas adotadas para a imposição da escravidão africana no Brasil**, os autores dos LDH de 1890 a 1960 se alinham à historiografia da perspectiva clássica, uma vez que os autores dessa perspectiva, como, por exemplo Nina Rodrigues, justificam a escravização de africanos assentados na ideia de que a escravidão já existia na África e, assim, a África seria quase que naturalmente um lugar de produção de “escravos”. Além disso, essa perspectiva sustenta a visão de um africano como um ser inferior e adaptado ao trabalho braçal. Essas representações da historiografia foram apropriadas pelos autores de LDH e incorporadas em suas produções.

Na historiografia da perspectiva dos escravizados como sujeitos de transformações argumenta-se que a escravização de africanos se deu fortemente marcada pelo discurso da ordem econômica, sob a perspectiva de lucro, tanto pelo comércio de seres humanos, como pela exploração de seu trabalho. Tal perspectiva foi encontrada predominantemente em LDH do período de 1980 até 2010.

Sobre o cotidiano que se desenhava a bordo dos navios que faziam o traslado forçado de africanos ao Brasil, não se faz muitas especificações. Todos os LDH ficam amarrados à perspectiva clássica e à perspectiva revisionista, ancorando-se na ideia da coisificação do escravo, uma vez que ficam limitados às descrições dos africanos nos porões dos chamados “navios negreiros”, descrevendo, na maioria das vezes, um africano que não resiste, como um indivíduo totalmente passivo, que se sujeita a condições insalubres e degradantes de viagem. Termos como “carga” (COTRIM, 1994) aparecem no texto para se referir ao deslocamento de africanos escravizados ao Brasil, evidenciando-se a reverberação de uma concepção do cativo como coisa, um objeto e/ou mercadoria.

Com relação ao **cotidiano dos africanos escravizados** durante a vigência do sistema social escravagista, este tema passa a ser abordado em LDH a partir da década de 1960, estando ausente nas obras publicadas em décadas anteriores. Os livros didáticos de 1960 até a década de 1980 estão amparados, predominantemente, em uma narrativa histórica que apresenta uma

sociedade latifundiária, escravocrata e patriarcal, onde o trabalho sempre esteve associado ao cativo de forma angustiante e de sofrimento. Aparece uma visão binária de sociedade colonial (senhores do engenho e escravizados) que ausenta outras composições sociais que integravam o contexto daquela sociedade. Os livros didáticos mais recentes, publicados entre 1990 e 2010, já inserem em suas narrativas perspectivas da historiografia dos escravizados como sujeitos de transformações ao retratar as contribuições culturais e étnicas dos africanos escravizados na constituição do povo brasileiro, reconhecendo as positivities presentes na sua diversidade e pluralidade cultural. Tais obras mostram os elementos da cultura africana presentes ao longo da história do Brasil, contribuindo para a formação de identidades plurais que ensejam noções de pertencimento a diferentes culturas étnicas, linguísticas, religiosas, por meio da culinária, da música, da religiosidade, da língua portuguesa falada no país.

A partir do levantamento realizado sobre a **temática da resistência** encontrada no *corpus* documental analisado, ordenamos as abordagens em três grupos. No primeiro grupo estão aqueles livros que não fazem qualquer menção quando o assunto é resistência, como é o caso de Galanti (1911); Ribeiro (1917); Duque-Estrada (1933); Silva (1945) e Lacombe (1951). No segundo grupo se inserem autores que apresentam a forma de resistir dos africanos e seus descendentes em relação às opressões e imposições dos brancos centrada somente na formação de quilombos destacando, em especial, o Quilombo dos Palmares. Nele identificamos as seguintes obras: Maia (1891); Brandão (1896); Rocha (1905); Macedo (1907); Coutto (1923); Pombo (1925); Lobo (1936); Thomas (1947); Lobo (1958); Silva, Bastos (1976) e Ferreira (1979). Essa narrativa didática dos quilombos ocorre a partir de uma historiografia branca, baseada em documentos oficiais, que acaba ocultando a história das diversas práticas culturais e das relações sociais estabelecidas no cotidiano dos quilombos. Por fim, no terceiro grupo, constituído por Ramos (1961); Avellar, Avellar (1968); Nadai, Neves (1988); Piletti (1989); Cotrim (1994); Boulos Júnior (1997); Figueira (2003) e Schmidt (2008) se encontram aqueles autores que mostram que, por intermédio de várias práticas, inclusive por meio de negociação em um sistema caracterizado, sobretudo, pela violência e opressão, os cativos buscavam estratégias de resistência dentro do sistema social escravagista.

Sobre o processo de **abolição da escravidão**, observou-se que os LDH publicados desde 1890 até aproximadamente a década de 1950, têm uma predominância na abordagem de que a abolição é o resultado da ação do fator externo ligado às pressões dos ingleses; da atuação do governo imperial, por meio da figura da Princesa Isabel ou da atuação de um grupo de abolicionistas. Nesse tipo de abordagem a ênfase recai sobre o voluntarismo de algumas pessoas como, por exemplo, a Princesa Isabel e/ou os abolicionistas. Não há referência à participação

efetiva de escravizados e ex-escravizados no movimento. A partir da década de 1960, alguns aspectos importantes foram sendo observados nos LDH analisados, como, por exemplo, a valorização da atuação dos cativos na pressão social que contribuiu para o fim da escravidão, bem como uma abordagem que se insere na análise histórica sob a perspectiva de que o ato da abolição faz parte de um processo. Porém, tal menção comparece timidamente na narrativa didática, sem um aprofundamento nesse quesito, mostrando, por exemplo, as diferentes estratégias utilizadas pelos cativos para tal importante conquista.

Sobre o **contexto pós-abolição** no *corpus* documental analisado, constatou-se que tal temática passou a ser discutida nos livros didáticos, de forma mais alargada, depois da década de 1950. Esses livros tratam das consequências do processo de libertação dos escravizados de maneira divergente. Num primeiro grupo, podemos colocar aqueles autores que inserem o assunto somente nos primeiros anos após o ato de abolição de 1888 e têm como preocupação principal assuntos pertinentes a questões econômicas e políticas, sendo destacados os prejuízos dos proprietários agrícolas, a desorganização das atividades econômicas, a falta de indenização dos senhores de escravos, a falta de mão de obra e o imediato suprimento com a vinda dos trabalhadores imigrantes. No segundo grupo se inserem os autores que vão além das questões econômicas e políticas e trazem questões sociais, culturais, relativas aos ex-cativos e aos afrodescendentes. Nesse grupo os autores destacam o processo de exclusão racial e social do ex-cativo como um dos grandes males que o atinge profundamente, além de impactar toda a sociedade.

Observou-se que, em grande medida, a história dos cativos nessas obras didáticas está associada ao contexto da escravidão, mas a presença desses sujeitos históricos nos LDH mais recentes é abordada quando se trabalham as questões associadas à pobreza, miséria e fome.

As diferentes formas de interpretar o passado estão ligadas pelas diferentes possibilidades de compreendê-lo, assim como as modalidades de representação acerca dos sujeitos, fatos, contextos e relações travadas em um tempo passado. A dimensão a respeito das formas pelas quais os sujeitos históricos são nomeados traz indícios para a compreensão de como tais personagens do passado são apropriados e dados a ler em diferentes momentos da história. Diante disso, é preciso refletirmos sobre a nomeação atribuída aos sujeitos históricos nos LDH, dentro do nosso período de análise.

Ao longo da pesquisa, chamou-nos atenção os termos utilizados para definir e caracterizar os africanos escravizados. Foi possível perceber que, muitas vezes, a denominação adotada expõe o modo como esses sujeitos eram percebidos pelos autores dos LDH na perspectiva da situação de subserviência em que se encontravam.

Quadro 10 Representações dos africanos escravizados em LDH de 1890 a 2010

Autores de LDH	Denominações
Maia (1891)	Pretos
Pombo (1905)	Rebanhos, degredados
Ribeiro (1917)	Prole escrava
Coutto (1923)	Miseros negros, miseros africanos
Pombo (1925)	Miseras criaturas
Duque-Estrada (1933)	Milhão de infelizes
Lobo (1936)	Pobres negros
Silva (1945)	Pretos
Haddock Lobo (1958)	Cativos
Silva, Bastos (1976)	Marginalizados, desempregados
Piletti (1989)	Cidadãos de segunda classe
Cotrim (1994)	Famintos urbanos
Figueira (2003)	Negros, ex-escravos, trabalhadores livres, escravos libertos
Schmidt (2008)	Negros, cativos, ex-escravos, ex-cativos, trabalhadores muito pobres

Fonte: Sistematização da autora

Em linhas gerais, podemos perceber, através das nomeações exemplificadas no Quadro 10, que as escritas da história do Brasil se ajustam em função de noções conceituais mobilizadas pela historiografia brasileira em suas perspectivas clássica, revisionista e dos escravizados como sujeitos de transformações. No entanto, observou-se a incidência de nomeações negativas relacionadas aos africanos escravizados, bem como aos afro-brasileiros nos LDH. Nomeações negativas se sobrepõem a nomeações positivas.

Além das apropriações encontradas nos textos dos LDH do *corpus* documental analisado, é importante mencionar que nas narrativas dos livros didáticos localizamos também menção a diversos autores da historiografia, conforme exemplificamos no quadro subsequente:

Quadro 11 Identificação da historiografia citada nos LDH de 1890 a 2010 na abordagem dos africanos escravizados

Décadas	LDH	Historiografia
1900	Pombo (1905)	Nina Rodrigues
1940	Silva (1945)	Oliveira Viana
1970	Ferreira (1979)	Emília Viotti da Costa
	Silva e Bastos (1976)	Oliveira Vianna Emília Viotti da Costa
1980	Piletti (1989)	Clóvis Moura Décio Freitas
1990	Cotrim (1994)	Fernando Novais
	Boulos Júnior (1997)	Joel Rufino dos Santos Clóvis Moura
2000	Figueira (2003)	Jacob Gorender Celso Furtado Vera Lúcia do Amaral Ferlini

	Schmidt (2008)	João José Reis e Flávio dos Santos Gomes Jacob Gorender Stuart Schwarz Manolo Florentino Ciro Flamarion Cardoso Sidney Chalhoub Emília Viotti da Costa
--	----------------	--

Fonte: Sistematização da autora

Como pode ser observado, os autores, para escrever suas narrativas nos livros didáticos, não apenas consultaram os nomes reconhecidos no cenário historiográfico, mas também se apropriaram de suas ideias, inclusive citando trechos dos seus livros.

As especificidades da produção de um livro didático vão além do que foi escrito pelo autor. Segundo Chartier (1990, p. 127), os livros ganham sentidos nas relações estabelecidas entre três polos: “[...] o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Das variações deste relacionamento triangular dependem, com efeito, mutações de significados [...]”. É, assim, entre a intenção do autor, a concretização do livro, dos leitores e das leituras, que se constitui o espaço onde se constroem sentidos. Pensemos então sobre as particularidades de um texto e de um livro escrito para estudantes e professores de escolas brasileiras, detendo-nos não só no que os autores escrevem, mas também naquilo que eles silenciam.

Isso porque, quando se fala em apropriação, devemos pensar também naquilo que não foi apropriado, ou seja, naqueles assuntos que não foram mencionados, que ficaram esquecidos, que foram omitidos, intencionalmente ou não. Problematizar silêncios, apagamentos e obliterações do LDH em relação a africanos também se faz necessário.

Quadro 12 Ausências das abordagens das categorias nos LDH de 1890 a 2010

Autores	Díspora africana	Cotidiano dos escravizados	Resistência	Abolição da escravidão	Pós-abolição
Maia (1891)	X	X		X	X
Brandão (1896)	X	X			X
Pombo (1905)		X		X	X
Macedo (1907)	X	X			X
Galanti (1911)	X	X	X	X	X
Ribeiro (1917)		X	X		X
Coutto (1923)		X			X
Pombo (1925)		X			X
Duque-Estrada (1933)		X	X		X
Lobo (1936)		X			X
Silva (1945)		X	X	X	X
Thomas (1947)	X	X			X
Lacombe (1951)	X	X	X		
Lobo (1958)		X			
Ramos (1961)	X				
Avellar, Avellar (1968)					
Silva e Bastos (1976)					

Ferreira (1979)					
Nadai, Neves (1988)				X	
Piletti (1989)					
Cotrim (1994)					
Boulos Júnior (1997)				X	
Figueira (2003)					
Schmidt (2008)					

Fonte: Sistematização da autora.

Observa-se que muitos LDH se inserem numa vertente de Ensino de História que assume a concepção de um passado único, etapista e sem relação com o tempo presente. Desta forma, estruturam os conteúdos numa perspectiva cronológica e linear, nomeada por Chesneaux (1995) de quadripartismo histórico, em que a história continua sendo entendida sob a ótica de um processo linear, voltada principalmente para a história europeia. A História estrutura-se a partir dos quatro grandes períodos históricos: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Vários LDH se inserem nessa perspectiva e, em vista disto, determinadas categorias ficam ausentes no livro didático, ausentes também, desta maneira, nos processos de ensino-aprendizagem daqueles estudantes, naquele ano letivo.

Sobre esses silenciamentos das categorias nos LDH do *corpus* documental analisado, temos algumas considerações. Os silêncios falam muito, principalmente sobre as concepções que esses autores têm sobre a temática da escravidão africana. É de extrema importância mostrar esses processos históricos alusivos às vivências históricas de sujeitos não contemplados nos LDH, por exemplo, ao não tratar de assuntos como cotidiano e resistência, os autores mostram-se imbuídos de uma abordagem da historiografia que visualiza os escravizados como sujeitos passivos, sem ação e sem uma possível historicidade. Com isso, reforça-se a imagem de uma escravidão amena e a ausência dessas temáticas constitui um apagamento sobretudo dos cativos como sujeitos históricos.

Em tempo, cabe mencionar a invisibilidade de conteúdos que abordem as contribuições das mulheres negras na constituição da sociedade brasileira no *corpus* documental analisado. Fica evidente o pouco espaço a elas destinado, no que diz respeito às suas histórias de luta e resistência.

Também é importante destacar que os silêncios dos LDH são, em certa medida, os silêncios da historiografia que por muito tempo não abordou certas temáticas relativas aos africanos escravizados. Este silenciamento na historiografia é resultado da persistência de um modelo de pesquisa com foco predominante no estudo dos repertórios canônicos.

Assim, ao longo desta exposição procuramos evidenciar aproximações e distanciamentos. Da historiografia clássica e revisionista veio a apropriação de representação

do africano somente no contexto da escravidão e caracterizado, na maioria das vezes, como objeto ou mercadoria, baseando-se na tese de coisificação do cativo, no paradigma da cordialidade e da passividade. Ao posicionar na história o africano escravizado como mercadoria, reafirma-se a posição do branco europeu como fundador principal da construção da história político-econômica do Brasil, permanecendo por muito tempo o mito do herói, a dualidade entre vencedores e vencidos, em que os europeus foram responsáveis pela modernização e o progresso do país. Essa ideia perpassa os LDH do período analisado conforme apresentado ao longo da exposição da pesquisa.

Com a renovação na historiografia brasileira provocada pelas influências francesas, houve a preocupação em formular objetos de estudos de temas sociais que até então eram desprezados pela história oficial. Nesse sentido, observa-se que a partir da década de 1980, o LDH começa a ganhar novas características, apropriando-se dessa historiografia numa perspectiva de enxergar os escravizados como sujeitos históricos, uma vez que, segundo Chalhoub (1990, p. 42), “[...] a violência da escravidão não transformava os negros em seres ‘incapazes de ação automática’, nem em passivos receptores de valores senhoriais, nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis”.

Desta maneira, precisamos evidenciar que o livro didático sofre influências advindas da historiografia, porém, também recebe intervenções da cultura histórica e das práticas sociais vigentes. Aliás, estas também incidem sobre a historiografia. Além disso, cabe destacar que os LDH evidenciam um certo descompasso temporal com a historiografia e ainda, uma desarmonia com os saberes construídos pelos movimentos sociais e por outras comunidades de saber.

Findamos com o pensamento de Chartier (2009, p. 47), que nos diz:

A força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas. Nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências [...] e, pelo contrário, a imposição de disciplinas inéditas, a insinuação de novas submissões, a definição de novas regras de conduta sempre devem ceder ou negociar com as representações arraigadas e as tradições partilhadas.

Assim, pensamos que da mesma forma como os cativos encontraram dentro do sistema social escravagista diferentes estratégias de resistências, “brechas”, os LDH também acabam por encontrar seus caminhos, suas brechas em meio a reformulações, desvios, apropriações e resistências. Desta maneira, como nos lembra Nascimento (2006), a história dos povos escravizados, tanto na historiografia como nos LDH, está por ser escrita pelos próprios negros, para além da supremacia branca.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf> Acesso em: 25 jun. 2020.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil)

AVELLAR, Hélio de Alcântara; AVELLAR, Jardro de Alcântara. **História do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Livro S.A., 1968.

AZEVEDO, Amailton Magno. Imagens da África: entre a violência discursiva e a produção da memória. **Boletim do Tempo Presente**, nº 06, de 09 de 2013, p. 1 – 10.

BARBOSA, Fabiany Glaura Alencar. **A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2012, 129 p.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. São Paulo: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisa. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun.2011a.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011b.

BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. São Paulo: UNESP, 2012.

BOMÉNY, Helena M.B. Livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História do Brasil: colônia**. v.1. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 1997.

BRANDÃO, Alberto Olímpio. **O Brasil para instrução primária**. São Paulo: Livraria Clássica de Alves & C, 1896.

BRASIL. Decreto-lei n.º 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/1/1939.

BRASIL. Decreto n.º 59.355 de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto n.º 5.8.653-66. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1966.

BRASIL. Decreto n.º 91.542 de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana. Parecer CNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria e Edições Técnicas. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Representação da Unesco no Brasil). Contribuições para Implementação da Lei n.º 10.639/2003. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2009. Disponível em: www.portalgualdade.gov.br. Acesso em: 11 agos. 2011.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: Propaganda política no Varguismo e no Peronismo**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro Didático de História em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002

CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o Livro Didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; JÚNIOR, Arnaldo Pinto (Org.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v.7, p. 21-40, 2018.

CANESCHI, Clarissa Milagres. A civilização católica nos compêndios de História do Brasil. ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH - Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR): n.15, jan/2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**, São Paulo: Difel, 1962.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cad. AEL**, v.14, n.26, 2009.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil Oitocentista**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 11(5), 1991.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: UNESP, 2007.

Chartier, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, 24 (69), p. 07-30, 2010.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves. [et.al]. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo, Brasiliense, 1995.

CHOPPIN, Alain. **O Historiador e o livro escolar**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (11), p.5-24, abr, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, st./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem e hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, K; HERNANDEZ DÍAZ, J.M. (Org.). **História da educação e livros didáticos**. Campinas-SP: Pontes editores, 2017.

CONCEIÇÃO, Maria Telveira da. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 8. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

COUTTO, Pedro do. **Pontos de História do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1923.

CORRÊA, Lelio Bentes. Apresentação. In: FIGUEIRA, Ricarco Rezende (Orgs.). **Privação de liberdade ou atentado à dignidade: a escravidão contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogênese de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DUQUE-ESTRADA, Osorio. **Noções de Historia do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.

FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História: Novo Ensino Médio**. Volume único, 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 159-192, jan./abr. 2013.

FILHO, João Bernardo d Silva. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História**. Tese (Doutorado) - UFMG, 2005, 143 p.

FILHO, Orlando José de Almeida. **Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil**. 2007. Disponível em: http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/Historiog.pdf
Acesso em: 14 out. 2018.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. In: ROCHA, Helenice Aparecida de Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FONSECA, T.N. de L. História da Educação e História Cultural. In: C.G. VEIGA; T.N. de L. FONSECA (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Dagoberto. 2011. **Contribuintes antigos: revendo a caderneta e os fiados**. Disponível WWW.faac.unesp.br/extensão/convdiversidade/textos/dagoberto.
Acesso em 31 mar. 2020.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 1998.

GALANTI, Raphael M. **Historia do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Duprat & Comp.1911.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982 (volume 1 – Metodologia e pré-história da África)

GASPARELLO. Arlete Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARELLO. Arlete Medeiros. O livro didático como referência da cultura histórica. In: ROCHA, Helenice Aparecida B.; MAGALHÃES, MARCELO DE Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GASPARELLO. Arlete Medeiros. **Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 463-485, jan./jun. 2011.

GOMES, Ângela de Castro. **As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil política cultural na Era Vargas**. Revista USP. São Paulo, n.22, p.116-133, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N.33, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GOENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016.

WALTER, Roland. **O espaço literário da diáspora africana**: reflexões teóricas. Número temático: Literatura, cultura e memória negra. *A Cor das Letras — UEFS*, n. 12, 2011

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan/jun, 2001.

LACOMBE, Américo Jacobina. **Um passeio pela História do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.

LARA, Silvia Hunold. **Blowin' In The Wind**: E.P. Thompson e a experiência negra no Brasil. Proj. História, São Paulo, (12), out.1995.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho social no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n.16, fev/1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas/SP: editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros Didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

LOBO, Esmeralda a.. **Historia do Brasil**: série de mapas e quadros sinóticos. 4. ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia, 1939.

LOBO, R. Haddock. **Pequena História do Brasil**. 1ª série, Curso Ginásial. 7. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. IN: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazas, p. 21-29, 1995.

LUCA, Tânia Regina de. Livro Didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de Historia do Brasil**. XX: Garnier, 1907.

MACEDO, José Rivair. Antigas civilizações africanas: historiografia e evidências documentais. In: MACEDO, José Rivair (Orgs.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MACHADO, Antônio. Provérbios e Cantares. In: _____. **Poesias completas**. 14. ed. Madri: Espasa Calpe, 1973.

MAIA, Luis de Queirós Mattoso. **Lições de História do Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1891.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares - ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Diversidade para a Educação: reflexões**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz (Org.). **Um equívoco bem-intencionado: possibilidades para pensar o uso do livro didático de história e a educação antirracista**. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O Livro Didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D. **Rev. Bras. Hist.** [online]. vol. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias de abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-estrada e João Ribeiro. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros Didáticos de História no Brasil do Século XIX: questões sobre autores e editores. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v.3, n.5, p.31-44, jan./jun.2010.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MUNAKATA, Kazumi. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set/dez, 2004a.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004b.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **His. Educ** (online), Porto Alegre, v. 20, n.50, set./dez., 2016, p.119-138.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. His.educ.**, Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p.179-197, set./dez.2012.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de estudos Históricos**, n. 62, dez, p. 20-31, 2015.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil**. 1 Brasil Colônia: 1º grau. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTI, Alessandro (Alex) J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O Quilombo e a historiografia. In: **Quinzena do Negro**, 1977, São Paulo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4934266/mod_resource/content/1/Untitled_29082019_193614.pdf9_193614.pdf. Acesso em: 15 abril. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Historiografia Didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

PAIVA, Eduardo França. Coartações e alforrias nas Minas Gerais do século XVIII: as possibilidades de libertação escrava no principal centro colonial. **Revista de História**, 133, 2º semestre de 1995.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**: da Pré-História do Brasil à Nova República. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História do Brasil**: três autores exemplares (1890-1930). Tese (Doutorado) - UNICAMP, 2009, 240 p.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010, 260 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251503>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

POMBO, Rocha José Francisco. **Historia do Brasil**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1925.

POMBO, Rocha José Francisco. **História do Brazil**: ilustrada. v.2. Rio de Janeiro: José Fonseca Saraiva & C^a, 1905.

PROENÇA, Wander de Lara. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. **Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior"**, 2006.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia Brasileira em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Duílio. **História da Civilização Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1961.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REZNIK, Luís. História da historiografia: a era Vargas nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

RIBEIRO, João. **Historia do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **Escravo Africano, Negro e Afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). Dissertação (Mestrado) - UNESP, 2011, 210 p.

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: escravos e tripulantes do tráfico negreiro (Angola- Rio de Janeiro, 1780-1860). Tese (Doutorado) Unicamp: 2000.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: s/e, 1933.

ROIZ, D. S. e BENFICA, T. A. H. Elza Nadai: A formação da papisa do ensino de história. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 337-367, jan./jun., 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós abolição em livros didáticos**. Tese (Doutorado) UFMG, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SALES, Mione Apolinario. **(In)Visibilidade Perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007

SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e a História. p.434-451. In: ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Aos quattros ventos, 1999.

SALLES, André Mendes. A Guerra do Paraguai nas edições do livro didático História do Brasil, de Nelson Piletti. In: **História e Diversidade** [recurso eletrônico] Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. v. 5, n. 2, 239 p., 2014. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/221-712-1-PB.pdf Acesso em: 27 mar. 2019.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Alexandra Lima da. **Entre memórias e experiências: ensino e mercado editorial de Livro didático de História do Brasil. (1870-1924)**. 1. ed. São Paulo: Verona, 2015.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de História: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. Tese (Doutorado) - UFPR, 2018, 275 p.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Manuais de História para o Ensino Fundamental: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - UFPR, 2013, 146 p.

SILVA, Jeferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014)**. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o 3º ano ginasial**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. 1.ed. São Paulo, Ed. Moderna, 1976.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e Livro Didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do programa nacional do livro didático (1994 a 2014)**. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

THOMAS, Cláudio Maria. **Primeiras Lições de História do Brasil: perguntas e respostas**. Curso Elementar. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1947.

VIANA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1938.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira nos anos de 1920 e 1930. In: FARIA, Luciano Mendes (Org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de La educacion y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/Nov/dez, p.63-82, 1995.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil**: passado e futuro. *Ciência e Cultura*, vol. 59 n. 2, 2007.

CIP – Catalogação na Publicação

S355m Schmitz, Zenaide Inês
Da mente dos historiadores às mãos dos autores [recurso eletrônico]: livros didáticos de história e suas apropriações historiográficas sobre os africanos escravizados no Brasil (1890-2010) / Zenaide Inês Schmitz. – 2020.
3.8 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. História – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos – História do Brasil. 3. Escravos - Historiografia. I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU: 372.893(075)

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427