



APRESENTO-LHES UM DOS “FATOS IMPORTANTES” DO SÉCULO XIX: A PROMULGAÇÃO DAS LEIS ABOLICIONISTAS. MAS POUCO LHES DIGO SOBRE OS NEGROS E A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Cristina Carla Sacramento¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar os discursos produzidos sobre os negros no livro didático *Pequena História do Brasil: por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira* (1950), de autoria de Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886). Tendo em vista o protagonismo dos livros didáticos na difusão de saberes considerados legítimos e desejáveis num determinado momento histórico, as análises aqui empreendidas procuram investigar o modo pelo qual o autor constrói a história desses sujeitos atrelada a uma narrativa que apresenta os fatos considerados “notáveis” na história do Brasil. Para tanto, as análises têm como aporte teórico as elaborações sobre a teoria do discurso de Michel Foucault (1926-1984) e suas contribuições no que diz respeito ao estatuto de verdade alcançado pelos discursos legitimados socialmente.

Palavras-chave: história do Brasil; negros nos livros didáticos; Henrique Dias; Fernandes Calabar.

I PRESENT TO YOU ONE OF THE "IMPORTANT FACTS" OF THE NINETEENTH CENTURY: THE PROMULGATION OF ABOLITIONIST LAWS. BUT LITTLE I SAY ABOUT THE BLACKS AND SLAVERY IN BRAZIL

Abstract: The present work aims to analyze the discourses produced on blacks in the didactic books *Little History of Brazil: by questions and answers - for the use of Brazilian childhood* (1950), by Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886). Given the protagonist of didactic books in the diffusion of knowledge considered legitimate and desirable at a given historical moment, the analyzes undertaken here seek to investigate the way in which the author constructs the history of these subjects, linked to a narrative that presents the facts considered "remarkable" in the history of Brazil. Thereby, the analysis's theoretical framework is the elaborations on Michel Foucault's theory of discourse (1926-1984) and his contributions regarding the status of truth achieved by socially legitimized discourses.

Keywords: history of Brazil; blacks in didactic books; Henrique Dias; Fernandes Calabar.

JE LES SOUMETTRE UN DES “FAITS IMPORTANTS” DU XIX^e SIÈCLE: LA PROMULGATION DES LOIS ABOLITIONNISTES. MAIS PEU JE LES DIT SUR LES NOIRES ET L’ESCLAVAGE AU BRÉSIL

Résumé: Cet article vise à analyser les discours prononcés sur les Noirs dans le manuel *Pequena História do Brasil: por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*, (1950), écrit par Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886). Étant en vue le rôle des manuels scolaires dans la diffusion des connaissances considéré légitimes et souhaitable dans un déterminé moment historique, les

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: semprafro@yahoo.com.br.



análises aqui efectuadas têm procurado investigar a maneira como o autor constrói a história de certos assuntos ligados a um relato que apresenta os factos considerados “como notáveis” na história do Brasil. Por conseguinte, as análises têm como base as elaborações teóricas sobre a teoria do discurso de Michel Foucault (1926-1984) e as suas contribuições em relação ao estatuto real realizado pelos discursos legitimados socialmente.

Mots-clés: história do Brasil; negros nos livros didácticos; Henrique Dias; Fernandes Calabar.

PRESENTO UNO DE LOS “HECHOS IMPORTANTES” DEL SIGLO XIX: LA PROMULGACIÓN DE LAS LEYS ABOLICIONISTAS. MAS POCO HABLO SOBRE LOS NEGROS Y LA ESCLAVITUD EN BRASIL

Resumen: El presente trabajo lleva por objetivo analizar los discursos producidos sobre los negros en el libro didáctico *Pequena História do Brasil: por perguntas y respuestas* – para uso de la infancia brasileña (1950), de autoría de Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886). Percibiendo el protagonismo de los libros didácticos en la difusión de saberes considerados legítimos y deseables en un determinado momento histórico, las análisis aquí emprendidas procuran investigar el modo por el cual el autor construye la historia de estos sujetos atrelada a una narrativa que presenta los hechos considerados “notables” en la historia de Brasil. Para tanto, las análisis tiene como aporte teórico las elaboraciones sobre la teoría del discurso de Michel Foucault (1926-1984) y sus contribuciones sobre el estatuto de verdad desarrollados por los discursos legitimados socialmente.

Palabras-clave: historia de Brasil; negros en los libros didácticos; Henrique Dias; Fernandes Calabar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar os discursos produzidos sobre os negros no livro didático de História do Brasil, destinado ao ensino primário, *Pequena História do Brasil: por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*, produzido pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886).² De acordo com Blake (1898), Lacerda formou-se em Direito, foi membro de associações literárias europeias, tais como a Arcádia de Roma, e dedicou-se a produzir obras para a educação da mocidade, notadamente *Compendio de historia universal* (1882); *Pequena geografia da infancia para uso das escolas primarias* (1887); *Novo syllabario portuguez* (1878), dentre outras.

² Este artigo consiste na versão ampliada de um trabalho apresentado no VIII Encontro Maranhense de História da Educação, realizado em São Luis, Maranhão, em maio de 2015. Apresentam-se resultados parciais de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e financiada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).



Embora o referido livro tenha sido publicado ainda no século XIX,³ aqui é apresentada a análise do exemplar de 1950,⁴ cuja finalidade era narrar a História do Brasil desde o descobrimento até o ano de 1946, numa versão “revista e aumentada até 1919” por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro.

O presente trabalho tem em vista que a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a LDB 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, desencadeou uma série de pesquisas voltadas para a apresentação de negros nos materiais didáticos. Alguns pesquisadores, como Garrido (2011), Jesus (2012) e Carvalho (2012), constataram o silenciamento ou limitação de autores de livros didáticos em relação aos conteúdos e imagens veiculados, tanto no que diz respeito à presença dos negros quanto na abordagem de temas relacionados à história africana e afro-brasileira. Garrido (2011, p. 178) afirma que os livros “não apresentam incorporação de conteúdos novos – relacionados à África e afrodescendentes – e não renovam os conteúdos já consagrados”, e essa abordagem atribui aos ex-escravos a responsabilidade por sua própria marginalização, que seria consequência de sua submissão e/ou passividade.

Nesse sentido, as análises aqui apresentadas remontam à metade do século XX, por considerá-lo um momento significativo na produção desse material escolar, haja vista que começaram a se consolidar as primeiras medidas nacionalizadoras que regulamentavam a sua produção e utilização nas instituições de ensino. Mais, ainda: os negros, nesse período, eram sujeitos livres e essa condição, alcançada com o fim do regime escravista em 1888, impôs à elite intelectual da época, segundo Munanga (2004), o desafio de pensar uma “identidade nacional” em que os negros estivessem incorporados.

Isso porque, segundo Schwarcz (1993), entre o período de 1870 a 1930, aproximadamente, os homens brasileiros letrados compartilhavam das produções científicas europeias no que diz respeito aos modelos raciais. A autora menciona que os chamados

³ Não foi possível localizar informações relacionadas à data da primeira edição desse livro, mas, segundo Blake (1898), sua quarta edição foi publicada em 1883, a quinta em 1884 e a sétima, que possuía imagens de personalidades notáveis, em 1888.

⁴ Até o momento, não foi realizado um estudo comparativo com a edição publicada no século XIX para verificar quais foram as alterações de conteúdo. Logo, as análises aqui apresentadas se restringem ao exemplar de 1950.



“evolucionistas sociais” entendiam que a sociedade deveria ser considerada a partir de seu desenvolvimento cultural, uma vez que, enquanto monogenistas, acreditavam na unicidade dos seres humanos e no seu progresso obrigatório. Por outro lado, os “darwinistas sociais” – ou teóricos das raças –, que associavam características físicas a características morais, entendiam que as raças humanas eram fenômenos imutáveis e, por essa razão, “o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, quase imediato, de sua conformação racial pura” (Schwarcz, 1993, p. 61). Isso fez com que esses modelos fossem adaptados ao contexto peculiar brasileiro, conciliando elementos do darwinismo social com uma abordagem monogenista e evolucionista, uma vez que “o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça” (Schwarcz, 1993, p. 65).

Por essa razão, considerando que a instituição escolar é o espaço privilegiado não somente para a construção e veiculação de conhecimentos, mas, também, para a formação de hábitos e valores, a análise dos discursos produzidos sobre a população negra em materiais didáticos pode dar pistas da perspectiva adotada pelos autores no momento de apresentar a história desses sujeitos na modalidade de saber escolar.

Nesse viés reflexivo, este trabalho encontra nas contribuições de Foucault (1926-1984) elementos para sua análise. Inicialmente, pelo fato de Foucault (2011, p. 12), considerar que “a verdade é desse mundo”, pois foi nele engendrada por meio de constantes relações de poder e saber. Nesse viés reflexivo, este trabalho encontra nas contribuições de Foucault (1926-1984) elementos para sua análise. Inicialmente, pelo fato de Foucault (2011, p. 12), considerar que “a verdade é desse mundo”, pois foi nele engendrada por meio de constantes relações de poder e saber. O autor menciona, ainda, elementos que devem ser considerados no processo em que os discursos adquirem estatuto de verdade, tais como: a associação da verdade ao discurso científico de instituições autorizadas; a submissão da verdade à produção econômica e ao poder político; o fato de a verdade tornar-se objeto de grande difusão e consumo em aparelhos educacionais e de informação; o fato de sua produção estar constantemente sob o controle de aparelhos políticos ou econômicos e finalmente, por ela ser objeto de debates políticos e contendas sociais.



Essa concepção que está atrelada à sua teoria do discurso, permite a realização de uma análise dos discursos produzidos sobre os negros, que não visa identificar ideologias presentes nos textos analisados, mas, sim, compreender sua construção numa perspectiva sócio-histórica.

A POLÍTICA DE PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

Segundo Choppin (2000, p. 110), os “manuais escolares” podem ser considerados importantes ferramentas pedagógicas, cuja função é favorecer a aprendizagem, além de participar de um “[...] processo de socialização, aculturação e doutrinação de novas gerações”. Isso implica afirmar que, por meio desse instrumento pedagógico, pretende-se indicar aos alunos os tipos de comportamentos, condutas e valores considerados ideais e/ou fundamentais numa dada sociedade.

Conforme já foi anunciado, o livro *Pequena História do Brasil: por perguntas e respostas –para uso da infância brasileira* foi produzido e publicado, ainda no século XIX– período que, para Schueler e Teixeira (2008, p. 565),

ao contrário do que se pode imaginar, houve uma significativa produção de textos e livros escolares, produção que foi sendo intensificada na medida em que a escola primária adquiriu institucionalidade e passou a ser legitimada como lugar fundamental de instrução e educação da população.

As autoras destacam, ainda, que a presença dos livros didáticos na escola propiciava ao Governo implementar suas propostas educacionais, que orientariam tanto a formação e prática docente, quanto a formação dos alunos. Por essa razão, seu uso nas escolas estava sujeito à aprovação do Governo Imperial (Schueler & Teixeira, 2008).

Nesse sentido, Bittencourt (2008, p.24) é enfática ao afirmar que

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.



No século XX, período em que a edição do livro em análise foi publicada, a República já havia se institucionalizado como forma de governo e a longa presença de Vargas na presidência do país evidenciava o compromisso com o crescimento do Brasil e sua constituição como nação. Marcado por uma política intervencionista, seu governo trouxe, para toda a sociedade, uma gama variada e heterogênea de iniciativas, cujas marcas também se fizeram notar no campo educacional (Sacramento, 2013).

Foi nesse período que medidas nacionalizadoras para a produção e utilização de livros didáticos se consolidaram, primeiramente, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), em 1929, cujo objetivo era legislar sobre as políticas do livro didático, ao mesmo tempo em que o legitimava nacionalmente e buscava aumentar sua produção. Num segundo momento, foram implementados dois dispositivos legais: o Decreto-Lei nº 1.006/1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização dos livros; e o Decreto-Lei nº 8.460/1945, que consolidou a legislação de 1938, restringindo ao professor a escolha dos livros a serem utilizados nas escolas, o que antes era permitido também aos diretores.⁵

O Decreto de 1938 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros designados pelo Presidente da República, com base em suas capacidades pedagógicas e morais, que tinha por função, dentre outras atividades, “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso” (Decreto-Lei nº 1.006/1938, Art. 10).

Dentre as causas que impediriam a utilização de um livro na instituição escolar, e que interessam a este trabalho, convém ressaltar que o seu conteúdo não deveria induzir o pessimismo em relação ao destino da raça brasileira; não poderia inspirar sentimento de inferioridade entre os homens das diferentes regiões do país e, também, não deveria promover o ódio contra as raças e nações estrangeiras (Decreto-Lei nº 1.006/1938, Art. 20).

Os conteúdos inadequados, mencionados acima, indicam que havia uma preocupação em evitar a hierarquização dos diferentes grupos humanos, numa tentativa de

⁵ Os decretos encontram-se disponíveis no *site* da Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/pesquisa/avancada>. Acessado em: 21 de novembro de 2014.



formação da identidade brasileira. Ademais, mediante tais exigências, é possível acreditar que os autores de livros didáticos tinham a preocupação de elaborar livros didáticos que se aproximassem o máximo possível dos objetivos do Estado.⁶

É nesse sentido que voltar o olhar para os discursos veiculados nos livros didáticos torna-se significativo, pois eles trazem elementos que, num dado momento, foram considerados um saber legítimo, verdadeiro e por esse motivo, um material de uso autorizado em instituições de ensino. No entanto, Silva (1995, p. 23) alerta que,

em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

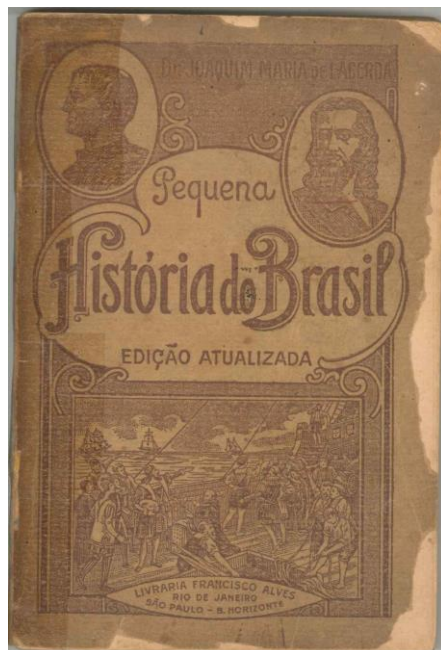
Tal assertiva remonta à concepção foucaultiana de que a verdade está intimamente ligada a mecanismos de poder, ou seja, ela é definida por uma série de mecanismos e regras que teriam por função estabelecer, num dado momento, quais discursos são verdadeiros, atribuindo aos mesmos efeitos de poder. Assim, o autor ressalta que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2010, p. 9).

Esse lugar de fala do autor é mencionado na contracapa do livro aqui analisado, segundo a qual Joaquim Maria de Lacerda era membro da Arcádia Romana; e seu discurso torna-se autorizado quando se registra que o mesmo foi aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Pública. Uma característica que deve ser destacada diz respeito à estrutura do livro: tal como informa o seu título, ele foi totalmente elaborado por meio de perguntas e respostas. Não há nenhuma introdução ou conclusão, apenas tábuas cronológicas ao final de cada capítulo, que indicam sumariamente o que foi abordado.

⁶ Orientações semelhantes são encontradas nas Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, de 1927, concernentes ao conteúdo de História do Brasil para o ensino primário, nas quais se propõe que seja abordado somente o progresso e não “os erros ou os crimes do passado, como sejam, por exemplo, as cenas (*sic*) da escravidão” (Minas Gerais, 1928, Vol. III p. 1683-1684).

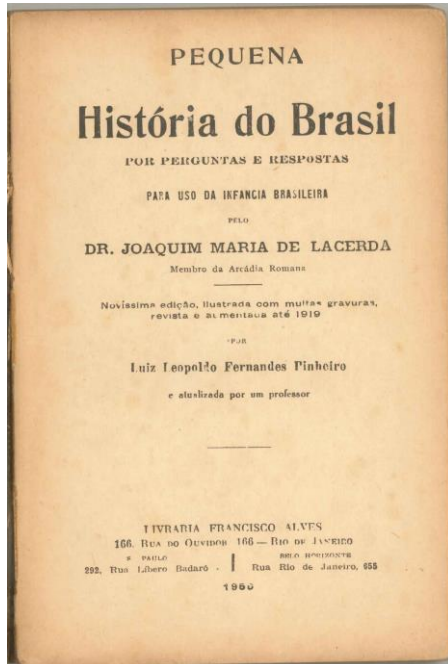


Figura 1. Capa do livro



Fonte: Lacerda, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira.* [Edição atualizada] Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950.

Figura 2. Contra capa do livro



Fonte: Lacerda, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*. [Edição atualizada] Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950.

AFINAL... QUEM SÃO OS NEGROS NA PEQUENA HISTÓRIA DO BRASIL E A QUEM AS LEIS ABOLICIONISTAS DO SÉCULO XIX BENEFICIARAM COM A LIBERDADE?

O questionamento que introduz este tópico decorre da constatação da presença bastante pontual dos negros no livro didático em análise. Essa constatação permite retomar, ainda que sucintamente, as reivindicações dos movimentos negros brasileiros, que vislumbravam a ascensão social da população negra por meio da educação formal. Por esse motivo, manifestaram-se em prol de mudanças na educação, pois estavam convencidos de que o sistema educacional brasileiro reproduzia o preconceito em seu programa de ensino e nos conteúdos escolares (Santos, 2005). Para o militante Abdias do Nascimento,

o sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa. [...] Se consciência é memória e futuro, onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e



civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso (Nascimento, 1978, *apud* Santos, 2005, p. 23).

As demandas da militância negra incluíam a inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, a capacitação de professores para a abordagem da temática em sala de aula e a monitoração dos materiais didático-pedagógicos⁷ para a seleção dos mais adequados ao combate contra o preconceito. Conforme pode ser visto, já havia uma mobilização para que a história dos africanos e seus descendentes no Brasil também fosse contemplada nos materiais de ensino, o que se oficializou, em nível nacional, por meio da Lei 10.639/2003, já mencionada neste trabalho.

Assim, ao abordar os discursos sobre os negros no livro didático *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas*, foi possível verificar que a primeira referência aos negros ocorre por meio das seguintes perguntas, no tópico intitulado “Ocupação de Pernambuco pelos Holandeses”:

P: Quem era Calabar, e que serviços prestou êle(*sic*) aos holandeses?

R: O desertor Domingos Fernandes Calabar era **um homem de côr**, natural de Pernambuco, que conhecia perfeitamente todo o território da capitania; guiados por seus conselhos, recobram os holandeses o seu primeiro ascendente (Lacerda, 1950, p. 50. Grifos meus).

[...]

P: Que fim veio a ter o pérfido Calabar?

R: De caminho para as Alagoas, Matias de Albuquerque tomou a vila de Porto Calvo, e fez prisioneiro a Calabar, que foi condenado á forca. (Lacerda, 1950, p. 51).

De acordo com Ribeiro (2012), Calabar era um mulato natural de Porto Calvo, também caracterizado como “mancebo mameluco”, que atuou entre os anos 1630 e 1632 junto aos portugueses, como um dos homens de confiança do chamado General de resistência Matias de Albuquerque. No entanto, Calabar passou a colaborar com os

⁷ Segundo Santos (2005, p. 26), o currículo de algumas instituições de ensino estaduais e municipais incluía “[...] disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinamentos fundamental e médio”. Essas alterações ocorreram na Bahia (1989); em Belo Horizonte (1990); Porto Alegre (1991); Belém (1994); Aracaju (1994/1995); São Paulo (1996); Teresina (1998) e Brasília (1996).



holandeses e, segundo Salvador (2004, *apud* Ribeiro, 2012), os possíveis motivos seriam o medo de punição pelos furtos que vinha realizando na fazenda do Rei e o fato de ser renegado por parte dos portugueses, o que o fez sentir necessidade de reconhecimento pelos holandeses. Conhecedor do território brasileiro, ele pôde, por meio de seus conselhos, facilitar as investidas dos invasores (Pudsey, 2001, *apud* Ribeiro, 2012). A participação, na invasão holandesa, de Calabar, feito capitão em 1633, não foi interrompida sequer com a promessa de Matias de Albuquerque de perdoar-lhe os crimes. Desta feita, os portugueses resolveram puni-lo por ser um trãnsfuga e, em 1635, ele recebeu sentença de morte, na forma de enforcamento e esquartejamento por suas “culpas e traições” (Laet, 1916-25, *apud* Ribeiro, 2012).⁸

Neste mesmo tópico sobre a invasão dos holandeses, o autor pergunta, após citar a morte de Luiz de Rojas y Borja no comando do exército de Pernambuco:

P: Que plano de campanha seguiu o seu sucessor?

R: O conde Bagnuolo, que sucedeu a Rojas y Borja, fortificou-se no Porto-Calvo, e começou uma guerra de emboscadas e guerrilhas, na qual se distinguiram o chefe índio Camarão e o **preto Henrique Dias**. (Lacerda, 1950, p. 52. Grifos meus).

Henrique Dias é mencionado novamente no tópico “Expulsão dos holandeses do Brasil”, no qual o autor aponta que André Vidal de Negreiros e João Fernandes Vieira promoveram uma insurreição contra os holandeses na década e 1640. Ele assim retoma o assunto:

P. Que vitórias alcançaram os insurgentes?

R. Fernandes Vieira derrotou os Holandeses no monte das *Tabocas*; e tendo-se reunido às (*sic*) forças de Camarão, Henrique Dias, Vidal de Negreiros e Soares Moreno, tomou o engenho de With ou *Casa Forte*, onde o inimigo estabelecera o seu quartel general (Lacerda, 1950, p. 57. Grifos do autor).

Outro aspecto relevante a se destacar, no estudo deste livro, é a presença, no final do mesmo, de uma lista intitulada “Breve notícia de alguns brasileiros ilustres”, com a biografia de personalidades brasileiras. Dentre elas, há o nome de Henrique Dias, com a

⁸ Ribeiro (2012) destaca que o papel exercido por Calabar não é unanimidade entre os estudiosos do tema. Pudsey, por exemplo, acredita que sua participação junto aos holandeses não seria o principal fator do sucesso dos invasores, mas, sim, a atuação da soldadesca holandesa e de suas autoridades.



seguinte descrição: “Henrique Dias, um dos heróis da guerra contra os Holandeses, era preto e natural de Pernambuco. Em 1637, na batalha de Porto-Calvo, sendo ferido na mão esquerda, fê-la amputar e voltou ao combate. Morreu pobre e quasi (*sic*) esquecido no Recife em 1662” (Lacerda, 1950, p. 168-169).

Essas informações são significativas, uma vez que Sacramento (2013) verificou, em livros de História do Brasil também publicados no século XX, que os discursos sobre os negros os tratavam, na maioria das vezes, como um grupo diferenciado na sociedade brasileira, tais como “gente da África” e “pobres desgraçados”. No entanto, os negros também foram qualificados em enunciados que os exaltavam como “bravos” e “dignos”,⁹ em casos muito específicos, para apresentar os sujeitos negros que de algum modo se destacaram na sociedade brasileira.¹⁰

De acordo com Mattos (2006), as notícias sobre Henrique Dias datam do período da presença holandesa no Nordeste brasileiro, quando, então líder de uma tropa de negros, ele se oferece, em 1633, para auxiliar Mathias de Albuquerque numa guerra de resistência aos invasores. Não constam informações se Henrique Dias era fôrro ou escravo liberto em função da situação de guerra; há apenas relatos de sua valentia, que lhe propiciou, desde 1636, ser conhecido, inclusive em documentos oficiais, como “governador dos negros”. Em 1638, como recompensa aos serviços prestados à Coroa Portuguesa, ele “recebeu importante comenda de uma das ordens militares, por Carta Régia de 21 de junho de 1638. O título de ‘governador dos crioulos, negros e mulatos lhe foi confirmado por carta patente do conde da Torre” (Mattos, 2006, p. 74). E, em 1654, foi-lhe concedida a mercê da comenda dos Moinhos de Soure, da Ordem de Cristo. Henrique Dias veio a falecer em Pernambuco, no ano de 1622, com honras militares financiadas pela Fazenda Real.

Embora Henrique Dias tenha sido mencionado no livro em análise, e inclusive componha a lista de brasileiros ilustres, o autor silencia as comendas obtidas por ele, o que

⁹ Esses enunciados se remetem exatamente a Henrique Dias em sua atuação na guerra contra os holandeses (SACRAMENTO, 2013).

¹⁰ Mattos (2006) destaca que, no *Manual de História do Brasil* (1843), produzido por Abreu Lima, constam, dentre os cinco personagens que têm suas imagens registradas, Henrique Dias e Filipe Camarão, condecorados com uma prestigiosa comenda do Império português: a cruz da Ordem de Cristo. A autora ressalta, ainda, que a imagem de ambos só voltaria a ser veiculada nos livros didáticos produzidos na República.



não ocorre na biografia de Antonio Felipe Camarão, de origem indígena, que também se destacou na guerra contra os holandeses:

célebre na guerra da restauração de Pernambuco, era índio natural do Ceará, e antes de batizado chamava-se *Potí*; mereceu por seus assinalados serviços o título de Dom, o fôro (*sic*) de fidalgo e o hábito de Cristo. Morreu em 1648 de uma febre violenta. Sua mulher D. Clara foi uma valente heroína (Lacerda, 1950, p. 163).

Sem perder de vista que este trabalho enfatiza a população negra, é importante ressaltar que, segundo Mariuzzo (2011), durante os 350 anos em que vigorou o sistema escravocrata, estima-se que 12,5 milhões de pessoas foram retirados do continente africano. O Brasil teria recebido aproximadamente metade desses escravos, tendo se tornado uma espécie de centro comercial. No entanto, o autor não elaborou questões que contemplassem a origem desses sujeitos, a dinâmica da escravidão, a resistência e as fugas dos escravos; apenas abordou genericamente o quilombo de Palmares, sem mencionar a figura de Zumbi, tal como pode ser constatado na seguinte passagem presente no tópico “Governadores Gerais que sucederam a Barreto de Menezes”:

P: Quais foram os fatos mais notáveis ocorridos no governo de D. João de Lencastre?

R: No governo de D. João de Lencastre, descobriram os Paulistas ricos minas de ouro na província de Minas-Gerais, e foi destruída (*sic*), em 1697, a formidável república de negros dos *Palmares*, nas Alagoas, que chegou a contar cerca de trinta mil escravos fugidos (Lacerda, 1950, p. 63. Grifos do autor).

Finalmente, ao mencionar as reformas ocorridas no país, no tópico intitulado “Fatos posteriores à guerra do Paraguai”, à pergunta “Quais foram os fatos mais importantes ocorridos no Brasil depois da guerra do Paraguai”, segue a seguinte resposta:

R: Depois da guerra do Paraguai os fatos mais importantes que ocorreram no Brasil foram: a primeira viagem de Suas Majestades Imperiais á Europa, que durou de 25 de Maio de 1871 a 31 de Março de 1872, ficando como regente do império a princesa Imperial D. Isabel; - **a promulgação da lei de 28 de setembro de 1871, no ministério de que era presidente do conselho o ilustre visconde do Rio Branco (José Maria da Silva Paranhos), decretando a liberdade dos filhos das escravas nascidos daí por diante** e criando o fundo de emancipação; - o assentamento de um cabo elétrico submarino entre o Brasil e a Europa (no 1º de Janeiro de 1874); - a viagem de Suas Majestades Imperiais aos Estados- Unidos, á



Europa, Asia e Africa, de 26 de Março de 1876 a 25 de Setembro de 1877; - **a promulgação da lei de 28 de Setembro de 1885, declarando livres os escravos sexagenários e contendo medidas para a extinção gradual da escravidão;** - a 3ª viagem de D. Pedro II á Europa, em companhia de Sua Majestade a Imperatriz, deixando, como das outras vezes, sua filha D. Isabel regente do Império, de 30 de Junho de 1887 a 22 de Agosto de 1889; - **a promulgação da lei de 13 de Maio de 1888, que declarou extinta a escravidão no Brasil;** - a proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889 (Lacerda, 1950, p.121-122. Grifos meus).

De acordo com Gurgel (s/d), desde a primeira metade do século XIX, o governo britânico passou a considerar ilegal o comércio de escravos nos países europeus e nas colônias americanas. Essa medida teve uma considerável repercussão nas relações com o Brasil, pois, quando de sua independência, ocorrida em 1822, o país possuía um alto índice de importação de escravos. Para que essa condição independente fosse reconhecida pela comunidade internacional, a Inglaterra solicitou a assinatura de um tratado (Bethell, 1976, *apud*, Gurgel, s/d), ocorrido em 1826, quando o Brasil assumiu, dentre outras obrigações, o compromisso de tornar o tráfico ilegal num prazo de três anos.

Esse acordo desagradou alguns deputados, que não foram consultados quando o acordo foi ratificado em 1827. Segundo alguns deles, uma das consequências negativas e prejudiciais ao país seria justamente a possibilidade de prejudicar a economia brasileira, cuja base era agrícola e se mantinha por meio da mão de obra escrava. Gurgel (s/d) afirma que, desta forma, a discussão sobre a extinção do tráfico, no âmbito do legislativo brasileiro, foi constante e não consensual.

Nesse contexto, o primeiro dispositivo legal implementado na tentativa de abolir o sistema escravocrata brasileiro foi a Lei de 7 de Novembro de 1831, conhecida como Lei Feijó, que estabelecia, em seu Artigo 1º, que “todos os escravos, que entrarem no território (*sic*) ou portos do Brazil (*sic*), vindos de fora (*sic*), ficam livres”; e, em seu Art. 2º, que os importadores de escravos estariam submetidos tanto a pena corporal quanto ao pagamento de multa no valor de duzentos mil réis por cabeça de cada um dos escravos importados, além de serem responsáveis pela despesa da reexportação dos mesmos para qualquer parte da África (Lei de 7 de Novembro de 1831).



Ainda de acordo com Gurgel (s/d), essa lei tinha por finalidade principal refrear o tráfico de escravos africanos, mostrando à Coroa britânica o empenho do país em extinguir esse comércio internacional. Ocorre que, “na prática, ela nunca foi executada, sendo desrespeitada por todos os responsáveis pelo tráfico” (Gurgel, s/d, p.1). Somente em 1850, com a publicação da Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, Lei Eusebio de Queiroz¹¹, esse objetivo inicial foi finalmente alcançado.

Dessa forma, conforme aponta Menezes (2009), ao longo do século XIX, o Parlamento tornou-se o espaço, por excelência, responsável pela discussão – muitas vezes interrompida – da elaboração e promulgação das leis abolicionistas; um processo que, segundo a autora, “não é, em absoluto, espontâneo, mas dirigido: tem não apenas uma lógica interna, mas várias, contraditórias, conflitantes” (Menezes, 2009, p. 84). Essa discussão foi motivada por pressões internacionais e pelas campanhas populares, que, muitas vezes, iam de encontro, principalmente, com os interesses dos proprietários de escravos e seus representantes.

Nessa perspectiva, Menezes (2009), ao apresentar o processo de conquista da liberdade dos negros – que passa pela Lei do Ventre Livre (1871), que extinguiu a concepção de “hereditariedade da condição de escravo”; pela Lei dos Sexagenários (1885), que extinguiu o elemento servil acima de 60 anos, até culminar na Lei Áurea, que libertou todos os escravos em maio de 1888–, considera que

a abolição no Brasil é gradual, violentamente gradual. É violentamente gradual pela enorme extensão de tempo que demora, pela longa espera, pela dúvida de se chegará, quando e para quem, pelos compromissos que cria, pela dureza da repressão de outros caminhos que não este para os escravos e seus aliados. É violenta no debate. Assim, embora não chegue a assumir característica de guerra civil, é violento no cotidiano da submissão ao dono, no trabalho compulsório, na coerção diária, na espera sem esperança ou pelo menos, na esperança sem horizonte (Menezes, 2009, p. 98).

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM581.htm. Acessado em: 18 de novembro de 2014.



Conforme pôde ser visto, Lacerda (1950) aponta todas as leis abolicionistas na referida citação. No entanto, o autor, ao elencar as leis abolicionistas, não as associa ao contexto que as tornou possível, nem apresenta ao longo do livro o que foi a escravidão, que, segundo Munanga & Gomes (2006, p. 26),

como modo de exploração só pode existir se se constituir uma classe distinta de indivíduos com um mesmo estatuto social. Essa classe distinta, dita 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 a classe exploradora (dos senhores) que delas se beneficiam possam também se reconstituir regular e continuamente.

Lacerda (1950) menciona que os filhos das escravas e os escravos sexagenários foram libertados e que a escravidão foi extinta do país, mas esses sujeitos e esse sistema não ganham visibilidade ao longo da sua narrativa. Em suma: o autor afirma que as leis beneficiam determinados sujeitos com a liberdade, mas não explora quem são eles, nem de que sistema e/ou situação estão sendo libertados. Em determinada passagem do livro, Lacerda (1950) explica que Palmares – o maior e mais resistente quilombo do país durante a vigência da escravidão – era o lugar onde vivam os escravos fugidos. Mas o que significava ser escravo naquele período? Do que eles fugiam? Esse silenciamento é significativo se for considerado que

A singularidade do continente africano que teve a maior repercussão negativa sobre o seu destino, determinando o que é a África de hoje, foi a de ter sido o primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos à experiência sistemática de escravidão racial e de tráfico humano transoceânico em grande escala (Wedderburn, 2005, p. 138).

Esses homens, mulheres e crianças permaneceram no Brasil por mais de 300 anos como mão de obra escrava e, desde 1888, como sujeitos livres e, conseqüentemente, integrantes da sociedade brasileira. Silenciar suas experiências, mencionando genericamente a escravidão, torna-se um mecanismo de perpetuação de um estereótipo que associa os negros ao trabalho braçal de modo restrito e apressado. Silenciar suas vivências é impossibilitar que seu legado seja conhecido e reconhecido por seus descendentes e por



toda a sociedade. Mas, sobretudo, silenciar sua história retira-lhes, em certa medida, do cenário de um país que, graças à exploração do trabalho escravo, consolidou-se economicamente e, em função de sua presença maciça, foi constituído por um processo de mestiçagem tanto física quanto cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão sobre os elementos aqui expostos, é possível considerar, num primeiro momento, que o livro em análise tinha por objetivo abordar fatos notáveis, marcadamente no campo político brasileiro. Ainda que ele seja uma edição atualizada, publicada em 1950, a mesma abordagem se mantém para os fatos posteriores à República. Isso porque o livro apresenta os episódios relevantes em cada governo estabelecido no Brasil. A título de exemplo, seguem algumas questões elaboradas no mesmo tópico em que o autor apresenta as leis abolicionistas:

Quando foi nomeada a regência permanente e de que membros se compunha?
Que revoluções ocorreram durante esta regência?
Que sucedeu em 1833 a José Bonifácio de Andrada e Silva, tutor do Imperador?
Quais os principais acontecimentos ocorridos no ano 1834?
Em que consistiu o Ato Adicional?
Qual foi o primeiro regente único eleito em virtude do Ato Adicional?
Qual foi o principal acontecimento ocorrido na regência do padre Feijó?
Quando o padre Feijó deixou a regência e quem lhe sucedeu?
Que fatos importantes ocorreram na regência do Marquês de Olinda?
Que estabelecimentos literários foram fundados em 1838 no Rio de Janeiro?
(Lacerda, 1950, p.104-106).

A proposta de formação histórica voltava-se para a compreensão e/ou memorização desse cenário político, haja vista que a organização desse livro a partir de perguntas e respostas aponta para esta possibilidade: permitir aos alunos a memorização do conteúdo das perguntas e respostas para atividades futuras, fossem elas formuladas mediante escrita ou arguição oral. Convém considerar, também, a possibilidade de esse material orientar os professores na organização de suas aulas de história.



Quanto aos discursos veiculados, foi possível constatar que os negros, que estiveram presentes na sociedade brasileira ao longo de três séculos como mão de obra escrava e na transição para o século XX como população livre, foram pouco contemplados na obra de Lacerda. O autor elegeu dois sujeitos, Domingos Fernando Calabar e Henrique Dias, que identifica, respectivamente, como “homem de côr” e “preto”, por suas atuações pontuais e singulares na sociedade brasileira: o primeiro como traidor, por facilitar a invasão holandesa no Brasil; e o segundo como herói, defensor dos ideais da coroa portuguesa. Por outro lado, Zumbi, um personagem emblemático na história do Brasil, foi omitido, talvez pelo fato de sua liderança no quilombo de Palmares e, conseqüentemente, sua resistência ao sistema escravocrata, ter significado um desacato ao governo do período.

Em suma, é plausível pensar que os negros, e mesmo a temática da escravidão, foram silenciados e/ou pouco explorados pelo autor, se forem considerados os objetivos do Estado no momento da publicação da edição aqui analisada, que visava, sobretudo, consolidar o sentimento de nacionalidade brasileira.

Dáí a necessidade de reflexão no que se refere à educação para relações étnico-raciais, para que os materiais didáticos, aqui entendidos como dispositivos de propagação de conhecimentos considerados legítimos, não privilegiem a história de determinados grupos sociais. Mas que sejam capazes de reconhecer a diversidade humana e adotar novos enfoques de abordagem, de modo a não silenciá-la ou, ainda, produzir e reproduzir, indefinidamente, um discurso que inferioriza e hierarquiza sujeitos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

CARVALHO, André Luis Souza de. *A resignificação da história do negro nos livros didáticos de História*. Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2012.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acessado em: 6 de abril de 2014.



CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: Tendencias históricas e emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 107-166.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola: 2010.

_____. *Microfísica do poder*. [Organização e tradução de Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2011.

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. *Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. Dissertação. (Mestrado em História), Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2011. Disponível em:

http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93371/ribeiro_mcmg_me_assis.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acessado em: 15 de abril de 2015.

GURGEL, Argemiro Eloy. Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 de novembro de 1831. *Revista Justiça e História*, v. 16, n. 12, s/d, 29 p.

Disponível em:

https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaicho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n12/Microsoft_Word_-_ARTIGO_UMA_LEI_PARA_INGLxS_VER...._Argemiro_gurgel.pdf. Acessado em: 9 de abril de 2015.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de História do Ensino médio e a lei 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, 2012, p. 141-171. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11864/11360>. Acessado em: 18 de agosto de 2015.

MARIUZZO, Patrícia. Atlas do comércio transatlântico de escravos. *Ciência e Cultura*, v. 63, n. 01, 2011, p. 59-61.

MATTOS, Hebe. Governador dos negros, crioulos e mulatos. À frente das lutas contra os holandeses, o negro Henrique Dias conquistou honras e mercês da Coroa portuguesa, driblando as rígidas hierarquias do mundo colonial. *Revista de história da biblioteca nacional*, v. 01, n. 07, 2006, p. 72-76.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. *Revista HISTEDBR On-line*, n.36, p. 83-104, 2009. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art07_36.pdf. Acessado em: 16 de agosto de 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil*. São Paulo: Global, 2006.



RIBEIRO, Regina de Carvalho. A deserção como descaminho: A trajetória de Domingos Fernandes Calabar na Guerra Brasílica (1630-1636). In: *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO*, 2012, p. 1- 9. Disponível em:

http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338433211_ARQUIVO_Adesercaocom odescaminho-ArtigoANPUH-RJ-Regina.pdf. Acessado em: 15 de março de 2015.

SACRAMENTO, Cristina Carla. De “Gente da África” a “Nossos irmãos”: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-35.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; TEIXEIRA, Giselle B. Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte Imperial, 1883). *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, 2008, p. 563-577. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/507>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-37.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: SECAD – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 133-166.

Fontes consultadas

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 4, 1898, p.193-195. [Documento digitalizado]. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>. Acessado em: 15 de agosto de 2014.

DECRETO - LEI Nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 – Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 21 de novembro de 2014. [Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, Página 277 (Publicação Original)].

DECRETO - LEI Nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945 - Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 21 de novembro de 2014. [Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/1945, Página 19208 (Publicação Original)].



LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira*. [Edição atualizada] Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1950. [Material impresso].

LEI DE 7 DE NOVEMBRO DE 1831. Disponível em:
http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html. Acessado em: 10 de novembro de 2014. [Material impresso].

MINAS GERAIS. *Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais* (1927). Vol. I, II, III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928. [Material impresso].

Recebido em junho de 2016
Aprovado em setembro de 2016