

**REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DA POPULAÇÃO NEGRA EM UM LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES E
PROBLEMATIZAÇÕES**

**HISTORICAL REPRESENTATIONS OF THE BLACK POPULATION IN A
HISTORY TEXTBOOK: SOME REFLECTIONS AND PROBLEMATIC
ISSUES**

Ronaldo Alves Ribeiro dos Santos¹
Evandro Alves Salvador de Oliveira²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central discutir aspectos sobre a educação antirracista, promovendo reflexões e problematizações acerca das representações construídas sobre as populações negras de um capítulo conhecido como “O Fim da República”, presente em um livro didático de história. A análise é realizada a partir de um livro didático produzido nos anos 1990, dos autores Milton Barbosa Filho e Maria Luiza Stockler, publicado pela editora Scipione, em 1993. Utiliza-se como base os pressupostos metodológicos tomados para a análise de fontes imagéticas (iconográficas) no estudo da História. Dentre os resultados, o livro analisado traz aspectos sobre o branqueamento da população negra, reforçando a ideia de que os negros, além de serem inferiores, impuros e ter certos valores perniciosos, não conduziria o Brasil rumo ao progresso idealizado. Isto implica em compreensões relativas aos valores culturais brancos, que nesta concepção precisariam se sobrepor aos dos negros. Como conclusões, considera-se o livro didático como um produto que foi produzido por uma indústria cultural, tal como Adorno e Horkheimer (2019) defendem, e que é propagador de diversas concepções de mundo. O livro didático analisado não é fiel a um modelo positivista, mas herda algumas características dessa concepção filosófica da História.

Palavras-chave: Fim da Monarquia; Livro Didático de História; Racismo;

ABSTRACT

This article aims to discuss aspects of anti-racist education, promoting reflections and problematizations about the representations constructed about black populations in a chapter known as "The End of the Republic," present in a history textbook. The analysis is based on a textbook produced in the 1990s by authors Milton Barbosa Filho and Maria Luiza Stockler, published by Scipione in 1993. The methodological assumptions for analyzing iconographic sources in the study of history are used as a basis. Among the results, the analyzed book presents aspects of whitening the black population, reinforcing the idea that blacks, in addition to being inferior and impure, would not lead Brazil towards the idealized progress. This implies understandings related to white cultural

1 Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5511277548095065>, ORCID: 0000-0003-3591-4171. E-mail: ronaldo.alves@ifmt.edu.br

2 Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO-Portugal). Docente do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5274236766335775>, ORCID: 0000-0003-2228-9776. E-mail: evandrosalvador@unipam.edu.br

values, which in this conception would need to prevail over those of blacks. In conclusion, the textbook is considered a product of cultural industry, as Adorno and Horkheimer (2019) defend, and it propagates various worldviews. The analyzed textbook is not faithful to a positivist model but inherits some characteristics of this philosophical conception of history.

Keywords: End of the Monarchy; History Textbook; Racism

Introdução

No tempo presente vive-se um momento muito perverso na sociedade brasileira na qual os/as professores/professoras vêm sendo atacados/atacados de forma descabida. Nos últimos anos, os avanços do neoconservadorismo, sobretudo engendrado por partidos políticos de base religiosa, têm influenciado fortemente esse movimento de ataque à educação progressista. A partir disso, vários discursos históricos produzidos por meio de estudos acadêmicos utilizando-se de métodos diversos estão sendo questionados de maneira superficial, sem nenhum aparato científico. Dentre os temas históricos atacados constantemente, tem-se o racismo.

Entre as diversas formas de como o racismo tem se disseminado no tempo presente, encontra-se em plataformas digitais diversos vídeos que constroem discussões que negam a existência dele, bem como aludem ao processo de vitimização dos negros frente aos brancos como forma de se beneficiarem, no tempo presente, com a política, proposta pelo governo federal, das cotas nas universidades públicas, concursos etc. Os ataques, que têm sido cada vez mais constantes, e de formas diversas, ecoam-se exponencialmente reverberando posicionamentos agressivos e ofensivos contra pessoas negras na sociedade brasileira.

Percebe-se, assim, um movimento que reivindica o direito de liberdade de expressão, mas, que, ao mesmo tempo, fere o direito de existência dos outros, ao disseminar ideias não contrárias do ponto de vista intelectual, mas sim, opiniões construídas a partir de estereótipos e preconceito que inferiorizam e remontam mais uma vez no discurso produzido historicamente pelas teorias racistas europeias e que no período colonial justificava a escravidão: o racismo.

Diante desse contexto de preocupação com as narrativas produzidas sobre a população brasileira negra nas redes sociais, e a forma como elas têm adquirido conformidades no campo do real, reflete-se, neste artigo, também acerca da produção histórica do racismo na sociedade brasileira. Isto ocorre a partir do diálogo com alguns

intelectuais que o pensaram enquanto fenômeno histórico e sociológico, que aqui são recuperados e tomados como referências basilares para sustentar as discussões e problematizações.

Acredita-se que este esforço de buscar respostas aos problemas do racismo na sociedade brasileira contemporânea deve ser uma forma de ler o processo histórico e compreender de que forma as narrativas racistas que inferiorizaram os negros em tempos anteriores se encontram imbricadas, no tempo presente, no processo histórico, a ponto de mais de um século depois ainda persistirem disputando o passado histórico e legitimando memórias históricas racistas. Espera-se, portanto, que a reflexão desenvolvida possa subsidiar discussões mais profundas e profícuas acerca da temática, bem como aprofundar o debate a partir de uma perspectiva histórica e sociológica, dada sua importância perante o atual contexto social, econômico e político.

Nessa linha de pensamento, a intencionalidade deste artigo é contribuir com o debate acerca de uma educação antirracista, recuperando aspectos importantes que possam problematizar as representações construídas sobre as populações negras em um capítulo conhecido como “O Fim da República”, presente em um livro didático de história.

Sabe-se que o livro didático é um material produzido por meio de políticas educacionais, com o objetivo de ser utilizado enquanto instrumento no ensino das disciplinas escolares, bem como forma de auxiliar o docente na construção do ensino.

Nesse sentido, utiliza-se como base os pressupostos metodológicos tomados para a análise de fontes imagéticas (iconográficas) no estudo da história enquanto campo do conhecimento tendo em vista que a imagem, enquanto produto social, é decorrente da mentalidade coletiva (SANDRI, 2013). Portanto, sendo o livro didático produto social de uma mentalidade coletiva, interessa pensar: de que forma a população negra é representada em um capítulo de um livro didático dos anos 90, produzido no Brasil, que discute o processo histórico denominado de “O Fim da Monarquia”?

O material didático analisado menciona que seu papel “visa uma geração de professores e alunos conscientes do seu papel histórico nas mudanças que ocorrem em nosso país e no mundo, e que buscam na História as fontes de compreensão do momento presente”³.

3 FILHO, Milton Barbosa; STOCKLER, Maria. **História do Brasil do Império à República**. História, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipicione, 1993. 144 p.

Por que analisar o livro didático de História?

Mas por qual razão analisar um capítulo de livro didático? Primeiramente, os materiais didáticos são produzidos intencionalmente para circularem em sala de aula, seja como pertencente ao professor, ou como substância essencial às/aos estudantes em processo de escolarização. Secundariamente, pelo fato de os livros serem o material essencial à formação das/dos estudantes com o qual muitos constroem suas concepções de mundo, de homens, de grupos sociais, raça, entre outros. E, por fim, o livro didático, às vezes, é o único instrumento de estudo e de pesquisa disponível para as/os estudantes e ao professor, dessa forma, é interessante discuti-los, tendo em vista que, é propagador de sistemas de valores, crenças, ideologias e de uma cultura que, para entendê-la, é preciso analisá-la em seus múltiplos aspectos.

Os livros didáticos, hoje, movimentam milhões de reais para as grandes editoras do Brasil e tem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado com o objetivo de financiá-los às crianças, jovens e adultos em processo de escolarização. Sendo assim, a intenção não é abominar o uso do livro, mas chamar a atenção e refletir sobre a forma como nós, professores/as e futuros/as professores/as, têm-se apropriado dos seus conteúdos em sala de aula. O MEC (Ministério da Educação) é o responsável pela distribuição nas escolas públicas, sendo que o Brasil tem o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo.

Cumprir destacar que, para o segmento voltado para as compras do setor Público, importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado⁴. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

Portanto, para as autoras Miranda e Luca (2004), a forma como o livro didático possui uma dimensão de mercadoria e os aspectos que são levados em conta pelo setor público ao comprar esses materiais para disponibilizá-los nas instituições públicas, enseja maiores reflexões. Dessa forma, compreende-se o livro como mercadoria fabricada para um determinado mercado e que atende a um determinado público, sendo portador de concepções de mundo, disseminador de ideologias, valores culturais e valores morais.

4 LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>.

A forma de minimizar esses posicionamentos reacionários e conservadores acerca do racismo na sociedade brasileira, que estão presentes até mesmo em materiais didáticos construídos com finalidade pedagógica, é pensá-los como uma construção histórica. Assim, pode-se antecipar e afirmar que a História e a Sociologia enquanto campos do conhecimento que se debruçam sobre as questões históricas e sociais, têm contribuições que ajudam a pensar como o racismo foi sendo gestado na história e como se mantém ainda nos dias de hoje.

Escrever sobre o racismo é um exercício de reflexão muito complexo por ele mesmo estar impregnado em todos os aspectos culturais da sociedade brasileira – racismo estrutural -, que, por vezes, até mesmo trabalhos produzidos por estudiosos/as, pegam-se reproduzindo ideias e estereótipos com relação aos grupos humanos negros. Sendo assim, uma forma de fazer esses discursos pararem de ecoar de forma mais forte, é conhecendo o próprio processo de construção do racismo na sociedade brasileira através de uma abordagem histórica.

A escravidão fora extinta no Brasil, oficialmente em maio de 1888, pela Princesa Imperial Regente, Princesa Isabel, responsável por assinar a Lei Áurea, que aboliu aproximadamente 1,5 milhões de escravos negros, desterritorializados de forma severa por uma nova forma de exploração inaugurada pelos europeus durante a Era Moderna. Como ponto de partida, pode-se questionar, por exemplo, o que mais de 300 anos de escravidão relegou a nós enquanto sociedade? Quais são os problemas sociais que estruturam a sociedade brasileira, sobretudo as experiências de grupos sociais negros que foram formatados desde a escravidão? De que forma se pode construir uma sociedade mais igualitária em termos raciais? Nesse sentido, pode-se afirmar que os trezentos anos de escravidão vivido pelo Brasil enquanto colônia e império de Portugal produziram agravamentos irreversíveis a curto prazo, como, por exemplo, a imagem dos povos negros como não-civilizados, não-humanos, não dignos de historicidade, que continuam presentes inconscientemente no imaginário da população, mas, que, nos dias de hoje, encontram na propagação do neoconservadorismo de base religiosa uma chamada consciente à propagação do racismo e de diversas formas de violência que colocou diversos grupos sociais ainda mais na lente das agressões, perseguições e mortes no Brasil contemporâneo.

O racismo em uma perspectiva histórica e sociológica

Para pensar a produção histórica do racismo na sociedade brasileira, parte-se das considerações de Petrônio Domingues (2004) que afirma que, no Brasil, a discriminação racial foi uma prática que aconteceu do Brasil colônia ao republicano. Sendo que ela não só esteve presente no campo das intenções, mas dentro da própria lei, ou seja, ganhou corpo também nas próprias leis produzidas pelo sistema jurídico brasileiro. Ainda segundo o autor, a legislação portuguesa criada no Brasil Colônia já assinalava para “deve ficar provado, através de minuciosas investigações sobre a vida de pessoas e seus descendentes, que ela não possuía vestígios de mulato, negro, judeu, mouro ou crista o novo” (CARNEIRO, 1983, p. 13 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 27).

A necessidade de averiguação da vida de pessoas e de seus descendentes era uma forma de não possibilitar o ingresso de pessoas consideradas socialmente inferiores à população branca do ponto de vista racial. Também não teriam direito aos mesmos direitos dos brancos católicos portugueses, os cristãos novos mesmos se fossem brancos, ou seja, isso permite concluir que pela colônia estar sob posse dos europeus católicos, os povos brancos também europeus, porém protestantes, não podiam acessar as mesmas condições, mas isso não os colocaria, por exemplo, em uma situação semelhante à dos negros escravizados. A necessidade de comprovação era exigida para “ocupar cargos públicos, frequentar universidades ou colégios religiosos, ingressar nas Ordens Sacras e Menores, participar como irmãos das Casas de Misericórdia ou desfrutar de situações honoríficas” (CARNEIRO, 1983, p. 13 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 27).

De acordo com Domingues (2004), a partir do século XVII vai surgir a discriminação legalizada mais especificamente contra negros e mulatos devido a sua relação produzida historicamente com a escravidão, ou ainda, a ideia de inferioridade do sangue negro devido à sua exploração desumana. “A partir de 1514-1521, as Ordenações Manuelinas passaram a discriminar também os grupos negros e mulatos (DOMINGUES, 2004, p. 28). Sendo assim, os negros passaram então, de acordo com Domingues (2004), a compor um grupo de subalternidade dentro da estrutura do Estado português como também na colônia brasileira.

Outro fator que contribuía para a inclusão do negro dentro desse grupo era uma perspectiva alimentada pela Igreja Católica sobre a condição do mesmo, nas palavras de Domingues (2004, p. 28) “o conceito de pureza de sangue, sustentado pela Igreja desde a Idade Média até o século XIX, impedia que o negro ocupasse algum papel de relevância na social brasileira, pois, na ótica dos donos do poder, era portador de sangue impuro”. A Igreja assim contribuiu para a construção de uma discriminação de natureza racial de

origem teológica que permaneceria até o século XIX, quando o Brasil vai se tornar República e separar Estado e Igreja, porém o racismo permanece hoje.

Diante disso, questiona-se: ora, algumas questões não eram acessíveis aos negros devido a condição de escravizados, mas após a alforria o mesmo tivera acesso ao que antes era negado? Sobre isso encontramos algumas pistas no texto de Domingues (2004, p. 29) quando pondera que “a Coroa Portuguesa, em 1621, determinou que nenhum negro, mulato ou índio, ainda que alforriados, podia aprender o ofício de ourives ou exercê-lo”. Em tal ideia reside um tipo de discriminação contra o negro que ultrapassava a condição de escravo, ou seja, independentemente de ser escravo, ele não teria direito a aprender e, muito menos, exercer simplesmente pela questão racial: ser negro.

A questão racial também foi importante quando o rei iniciou o processo de distribuição dos lotes de terras no Brasil ainda durante o Brasil colônia. Como demonstra o autor, os negros africanos e afro-brasileiros foram preteridos em relação aos brancos “sendo conveniente ao meu real serviço e ao bem público, aumentar a lavoura e a população, que se acham muito diminuta neste Estado; [...] que aos imigrantes estrangeiros residentes no Brasil se possam conceder datas de terras por seis marias [...]”⁵. É evidente na afirmação que o que era considerado “população” eram os brancos imigrantes já residentes no Brasil.

No quadro da teoria colonial das relações sociais, o privilégio racial do branco distingue a opressão racial da exploração de classe e cria os nexos racionais para as práticas racistas. A presença de privilégios indica que através de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos os brancos puderam progredir às custas e por causa da presença de negros” (PRAGER, 1981, p. 133 Apud. HASENBALG, 2005, p. 117).

Diante disso, pode-se afirmar que o Brasil, desde o período colonial, produziu historicamente a situação do racismo não só por meio do trabalho escravo, mas sobretudo pela base teológica que já o sustentava desde a Idade Média, as teorias racistas produzidas na Europa e as suas legislações engendradas de forma contextualizada para impossibilitar de todas as formas a ascensão dos negros a melhores condições vidas na sociedade brasileira, ou seja, pode-se perceber um processo histórico de branqueamento do Brasil e esfacelamento da memória negra.

5 (Imprensa Régia, 1811, p. 151 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 29).

Representações históricas da população negra em um capítulo do livro didático de História

Segundo Milton e Maria Luiza (1993), o objetivo do livro de História, publicado em 1993, que aborda a História do Brasil da Monarquia à República, é o despertar de “consciência” nos professores e alunos para o papel histórico, de acordo com as mudanças que ocorrem não só em nosso país, mas também no mundo. A partir desse aspecto, a História é apontada como instrumento de compreensão do presente, ou seja, de se problematizar a forma como os fatos do passado incidem nos tempos de hoje. O livro está dividido em treze capítulos, sendo que seis capítulos apresentam a História do Brasil durante o Império, e, os outros sete capítulos são responsáveis por apresentar a História do Brasil durante a República, e, ao final, apresenta um espaço designado de Mosaico, no qual apresenta alguns textos que discutem questões interligadas a cada capítulo do livro.

O livro apresenta uma perspectiva histórica partilhada pelas Escola dos *Annales*⁶, mas entra em contradição consigo mesmo, ao utilizar como metodologia, muito mais o aprendizado mediado pelo uso de questionários decorativos, em que pese o fato de também haver questões reflexivas, em menor quantidade. Também, há que se observar que o trabalho com as linguagens no Ensino de História, não constitui nenhuma preocupação em que propusesse superar o uso delas como suporte informativo, ou seja, não apresenta discussões de leitura de fontes iconográficas. Dessa forma, o conteúdo do livro didático, principalmente no que se refere às imagens são utilizadas como ilustração do conhecimento histórico, e não como representação, para a qual entende-se “a categoria das representações, de acordo com Sandra Jatahy Pesavento (2005), é a da verossimilhança e da credibilidade, e não de veracidade”.

Sobre questões mais relacionados à História enquanto ciência do tempo, o livro didático não apresenta claramente sua definição de História, mas, de acordo com as observações, trabalha com a história factual, pois, admite que busca “o equilíbrio entre as informações factuais e o trabalho analítico”, ou seja, selecionaram as informações mais relevantes, para que o trabalho que seja procedido por análise. Ainda que o livro didático privilegie fatos, ainda que sejam os dos grandes feitos da História do Brasil, o mais importante é como esses estão sendo discutidos por nós, professores/as na relação com

6 Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929.

as/os estudantes e como eles/as se apropriam desse conhecimento. Eles beneficiam a quem? Enaltecem os grandes nomes nacionais? Ou desmistificam os grandes feitos nacionais? As explicações históricas construídas são suficientes para mostrar os interesses e os conflitos instaurados dentro do processo histórico?

Portanto, aos/às professores/as cabe o desafio de desmistificar a História contada a partir de uma visão homogênea e fundamentada pelas escolas tradicionalistas, *événementielle*, eventuais, positivistas, historicizante, dos grandes feitos, dos grandes nomes, dos grandes heróis, entre outros termos, que são utilizados pelos historiadores para designar a Escola Metódica e suas influências na historiografia. Ressalto que os conteúdos selecionados são importantes, mas tornar-se-á interessante perceber a forma como esse conteúdo foi construído historicamente e que concepções de história estão contidas neles.

Como os negros figuram no livro didático em questão?

O capítulo escolhido para análise é intitulado de “*O Fim da Monarquia*”, que já no início apresenta a folha de um jornal noticiando “Viva o Exército”. Também apresenta um quadro cronológico com as datas de eventos mundiais e do outro lado as datas de eventos brasileiros. Os conteúdos se iniciam por volta da temporalidade histórica de 1845, especificamente, com a *Lei Bill Aberdeen*, passa pela Eusébio de Queiroz, aponta o fim da escravidão nos E.U.A; o fim da escravidão em Portugal e suas colônias, depois, o Manifesto Republicano de Itu, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários, a Lei Áurea e, por fim, Proclamação da República. Assim, fica evidente que o livro trabalhará na seguindo a cronologia histórica dos acontecimentos, ignorando, por exemplo, a ideia de simultaneidade.

No que se refere aos exercícios, conta com uma atividade chamada “procure responder” que são enumeradas do 1 ao 11, que não são atividades de reflexão, problematização, e, sim, de constatação de informações por meio do livro. Adiante, apresenta um quadro chamado “texto para leitura” com um texto do Sérgio Buarque de Holanda, com três atividades. A última atividade é realizada após a leitura de um texto da fonte *Folha de São Paulo* e mais quatro atividades para serem respondidas. No final do capítulo, da unidade e do livro, não consta nenhuma referência bibliográfica. Dessa forma, não pude levantar com quais obras os autores dialogam para construção do conhecimento.

O livro apresenta ainda na abertura do capítulo um cronograma que demonstra os eventos mundiais e do outro lado os eventos acontecidos no Brasil. Os autores partem do cronograma e, depois, apresentam os conteúdos na mesma sequência. Abaixo uma demonstração do quadro. Assim, conclui-se que, os eventos acontecidos no mundo estavam refletindo no Brasil e que: – “a História não acontece isoladamente”.

Imagem 01. Cronologia dos eventos históricos no capítulo em análise

Mundo		Brasil
Bill Aberdeen ►	1845	
	1850	◄ Lei Eusébio de Queirós
Fim da escravidão nos Estados Unidos ►	1865	
Fim da escravidão em Portugal e suas colônias ►	1869	
	1870	◄ Manifesto Republicano de Itu
	1871	◄ Lei do Ventre Livre
	1872	◄ Fundação do Partido Republicano Paulista
	1875	Questão Religiosa
	1883	
	1885	◄ Lei dos Sexagenários
	1887	◄ Manifesto Militar
	1888	◄ Lei Áurea
	1889	◄ Proclamação da República

Fonte: FILHO, Milton; STOCLER, Maria, História do Brasil do Império à República. História, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipione, 1993. 144 p.

O livro didático não apresenta um resumo do assunto que será abordado e nem da importância do mesmo para os alunos, assim torna-se diferente de outros mais atuais que trazem uma breve introdução que situa o estudante ao que será abordado em cada capítulo. Não apresenta nenhuma sugestão quanto ao uso das linguagens no ensino de História. Não contém discussões que apontem o uso de textos literários, músicas, obras cinematográficas, fontes iconográficas, entre outras. Mas contém o uso exacerbado de imagens históricas.

As imagens não apresentam nenhuma discussão sobre si, dessa forma, têm-se a impressão de que o livro as apresenta como uma forma de ilustração de tal feito histórico,

sendo que, se o professor não for munido de conhecimento metodológico para discutir iconografia, não será possível à desmistificação de tais ideologias.

“A imagem torna-se documento histórico quando revela valores, sentimentos, costumes de um dado tempo histórico. Ela abre espaço para captar o como os homens se viam e viam o mundo, e principalmente como se representam e representam o mundo. A representação tem a capacidade de substituir a realidade, construindo um mundo paralelo de sinais em que as pessoas vivem (PESAVENTO, 2005, p.41).

Para que se obtenha resultado nas interpretações acerca das fontes iconográficas no ensino, os/as professores/as tem que levar em conta algumas considerações, tais como: deve se levantar o contexto de produção da imagem; seus interesses, patrocinadores, a intenção da produção, as circunstâncias em que foi realizada, os propósitos da produção, incluindo as convenções artísticas de seu tempo e lugar, conferindo semelhanças e diferenças com outras imagens do período. Assim, chamo a atenção para o que alerta a pesquisadora Maria Cecília Minayo⁷ “não se deve, portanto, afirmar que representações sejam a própria realidade ou uma verdade científica, pois não se pode reduzir a realidade à concepção que os homens fazem dela”. (MINAYO, 194, p. 110).

O capítulo cinco, intitulado de – *O Fim da Monarquia é iniciado com a imagem de um jornal da época chamado “Correio do Povo”, a manchete traz uma notícia que preenche toda capa do jornal – “VIVA A REPÚBLICA BRAZILEIRA” e “VIVA O POVO BRAZILEIRO” – PROCLAMAÇÃO. É interessante perceber as diferenças na escrita utilizada, hoje, a grafia aceita é “brasileiro”, mas na época se escrevia com “z”, essa é uma característica que também é histórica, pois nos remete a um determinado período em que a escrita também vem sofrendo alterações históricas e sociais diversas.*

No jornal pode-se observar o enaltecimento do exército “VIVA O EXÉRCITO” e “VIVA A ARMADA”, tais observações levam os estudantes que têm contato com o livro a concluir que o exército foi o protagonista da construção do Brasil republicano. Tal característica, é bem típica do momento histórico, da tentativa de criação de uma “memória nacional” que vinculasse exército-povo-nação. Sendo assim, cabe ao professor de História discutir as imagens e considerá-las como produtos sociais de intencionalidades diversas, sem desconsiderar o momento histórico da produção, que é o que, de fato, possibilita problematizar a memória nacional que é evocada.

⁷ MINAYO. Maria Cecilia de Souza. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia Social*, vol. 14. Belo Horizonte July/Dec. 2002 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000200003>

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino de História pode ser caracterizado por dois grandes momentos. O primeiro momento teve início na primeira metade do século XIX após a Independência do Brasil, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “história nacional” baseada em uma matriz européia e a partir os pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir da década de 30 e 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Desde então, o Estado também a passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país⁸.

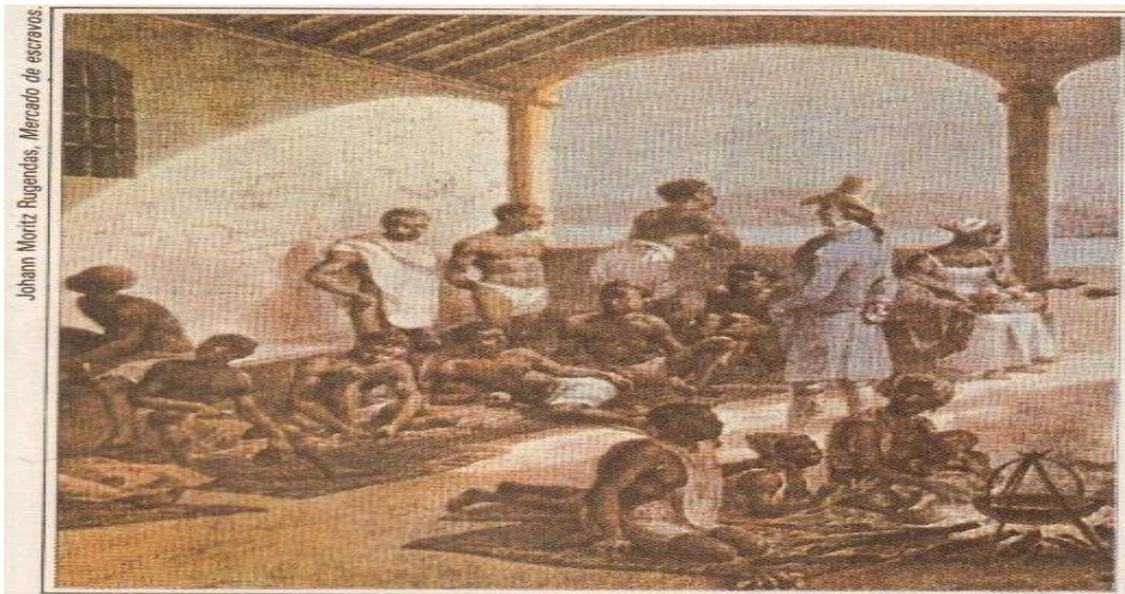
Levando em consideração os apontamentos de Viana (2007), faz-se necessário compreender que estamos discorrendo sobre um ensino de História que, ainda hoje, não está dissociado das ideologias da primeira metade do século XIX e que também se percebe resquícios da primeira metade do século XX. Portanto, devemos refletir sobre o texto e acerca do contexto em que a “história” presente no material didático foi escrita, bem como a intenção de quem a produziu.

O livro didático apresenta a forma como Rugendas retrata o comércio de escravos. Nota-se que há um homem bem-vestido, provavelmente um comprador de escravos ou dono de escravos. Os escravos estão deitados, outros sentados, percebam que há um que está de pé observando o rio que passa ao lado do lugar onde estão. Em sua pintura demonstra que homens, mulheres e crianças viviam sob o mesmo teto. As mulheres estão ocupadas, uma com uma bacia, provavelmente cortando os alimentos e a outra cozinhando e, ao mesmo tempo, cuidando de uma criança, representações de divisões de trabalho que ainda fazem parte do nosso dia a dia. Não constam das datas da pintura. Vale ressaltar que, Rugendas era holandês, dessa forma, estamos vendo como o europeu representou o comércio de escravos por meio do seu olhar. O artista holandês Rugendas⁹ retratou um mercado de escravos no Brasil. Podem-se ver homens, mulheres e crianças expostos à venda, além de um possível comprador, ao centro.

Imagem 02. Comércio de escravos

⁸ VIANA, Irene Quaresma Azevedo. *O Ensino de História nas Escolas Públicas de Dourados, no período de 1971 a 2002: “O caso da Escola Estadual Presidente Vargas”*. Dissertação de Mestrado, Dourados, Mato Grosso do Sul. Universidade Federal da Grande Dourados, 2007.

⁹ Os retratos de Rugendas são muito utilizados nos livros didáticos mais velhos. Em uma rápida observação feita a um livro didático publicado no ano de 1964, o holandês é o principal responsável pelas retratações dos conteúdos em forma de pinturas referentes ao Brasil Império.



Fonte: FILHO, Milton; STOCLER, Maria, *História do Brasil do Império à República*. História, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipicione, 1993. 144 p.

Na representação acima se constata uma tentativa de humanização dos mercados de escravos durante o período colonial, uma vez que as condições de comércio deles eram precárias. Por que essa tentativa de amenizar o sofrimento do negro frente ao seu comércio? Essa farsa se insere dentro de uma tentativa de amenizar o sofrimento dos escravos frente aos seus algozes brancos, ou ainda, se pode dizer que a obra de arte de Rugendas faz um branqueamento do sofrimento dos escravos ao representá-los em condições de comércio não-desumanizantes.

Afinal, quais são as bases do processo de branqueamento do povo brasileiro? Para Domingues (2004), as bases do mesmo podem ser associadas ao padre Antônio Vieira enquanto intelectual do período colonial como um dos primeiros a defender a necessidade do processo de branqueamento da população brasileira. “Ele escreveu que a cor preta era associada à maldade, ao pecado e a algo diabólico” (DOMINGUES, 2004, p. 38). Nesse contexto, Antônio Vieira associava através de uma base teológica o preto as coisas ruins ao passo que defendia que as coisas boas estariam, em contraposição, associadas ao que era branco. Sendo assim, constrói-se uma imagem histórica da cor preta relacionada ao diabo e a branca ao Deus cristão adorado naquele contexto pelos católicos. “Um etíope que se lava nas águas do Zaire fica limpo, mas não fica branco; porém na do batismo, sim, uma coisa e outra” (DOMINGUES, 2004, p. 38). Tendo como base esse pressuposto do negro enquanto um ser menor defendeu os mestiços como menos pretos, como conservadores de apenas metade ou menos do cunho africano.

Os mestiços só conservam metade, ou menos, do cunho africano, a sua cor é menos preta, os cabelos menos crespos e lanudos, os beijos e nariz menos grossos e chatos, etc. se eles se unem depois à casta branca, os segundo mestiços têm já menos da cor baça, etc. se ainda a terceira geração se faz com branca, o cunho africano perde-se totalmente, e a cor é a mesma dos brancos, às vezes ainda mais clara; só nos cabelos é que se divisa uma leve disposição para se encrespem (FRANCO, 1821, p. 19 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 39).

No fragmento acima, fica visível a necessidade de branqueamento da população negra defendida por Antônio Vieira. Isso explica o motivo de os imigrantes residentes no Brasil receberem datas de terras concedidas pelo rei de Portugal como forma de induzir a residência e a possibilidade de branquear a população negra brasileira. A ideia era a de que os negros além de serem inferiores, impuros e ter certos valores perniciosos não conduziria o Brasil rumo ao progresso idealizado, sendo assim, os valores culturais brancos precisariam se sobrepor ao dos negros que já se faziam presente em grande contingente devido à escravidão.

Na mesma página temos um cartaz que apresenta uma propaganda sobre a venda de um escravo. O anúncio, provavelmente extraído de um jornal, representa a venda de escravos, demonstrando como eles eram comercializados e quais as exigências do comprador, nota-se a quantidade de informações.

Destaca-se a idade e o fato dele não possuir vícios, pois os escravos geralmente eram viciados em álcool. Daí optou-se pelos que não tinham nenhum vício. “Humilde, obediente e bonita figura”, essa era uma das preocupações da época, pois os senhores não gostavam de escravos “preguiçosos”, principalmente, dos que “fugiam”. Assim, fica evidente a forma como o escravo era igualado a uma mercadoria.

Após o processo de independência do Brasil ocorrido em 1822, os intelectuais brasileiros começam todo um esforço para se pensar a construção da identidade nacional brasileira a partir de elementos homogêneos. Como conciliar uma história com três elementos tão distintos e afetados de formas diversas pelo processo histórico: indígenas, europeus e negros. Assim, os intelectuais vão propor a exclusão do negro da construção da identidade nacional. Segundo Cunha (1985, p. 84 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 39) “No calor dos debates sobre a nacionalidade – que contagiou as décadas de 1820, 1830 e 1840 – um ponto quase consensual, inclusive entre os antiescravistas, era que a homogeneização da nação passava pela exclusão do negro”.

Ou ainda, não caberia na história do Brasil pensar a imagem do negro, nem mesmo a importância da mão de obra negra para a consolidação das ideias da nação, sobretudo

dos lucros produzidos para o rei de Portugal através do processo de escravidão dos africanos e afro-brasileiros. O que eles defenderam foi justamente preterição dos negros do processo histórico de construção da identidade da nação brasileira. Mais uma vez relegados à subalternidade, à inferioridade e ao anonimato.

Foi a própria Manuela Carneiro de Cunha que apontou o destino da população negra baiana após o processo de abolição. De acordo com a autora, os negros passaram a ser visto como indesejados, uma vez que não havia mais necessidade da mão de obra escrava tão diretamente. Alguns intelectuais começam a defender a entrada dos imigrantes estrangeiros como forma de acelerar o branqueamento da nação ao empregá-los no trabalho assalariado gerado pelas lavouras de café do século XX. Mas, na Bahia, de acordo com a autora, houve uma particularidade, trata-se do incentivo dado pelo governador aos negros para retornarem ao continente africano. Tal questão não se assentou em uma política de reparação, mas somente de livramento, ou seja, desfazer-se dos negros como forma de diminuir o contingente de negros no estado. “Entre 1820 e 1868, estima-se que foram concedidos 2.630 passaportes, concedidos a libertos tanto africanos quanto crioulos” (CUNHA, 1985, p. 83-85 Apud. DOMINGUES, 2004, p. 40).

O livro não faz nenhuma discussão sobre a matéria do jornal, mas apresenta posteriormente uma foto com a legenda de “a herança da escravidão brasileira marcou profundamente milhões de brasileiros”. A partir da notícia do jornal “*O Diário*” e da imagem dos catadores de lixo recentes, o professor pode fazer uma excelente discussão acerca do que a imagem chama de “herança da escravidão”.

No final de cada capítulo do livro tem um singelo texto extraído de obras de historiadores brasileiros, por exemplo, no da análise consta esse texto de Sérgio Buarque de Holanda, *História Geral da Civilização Brasileira*, no qual apresenta o destino dos escravos após a abolição. Demonstrando claramente o porquê da imagem dos catadores de lixos apresentadas anteriormente é uma herança da escravidão no Brasil.

Imagem 03. Os escravos após a abolição.

OS ESCRAVOS APÓS A ABOLIÇÃO

As novas oportunidades foram aproveitadas pelos imigrantes. Os ex-escravos, marcados pelo **legado** da escravidão, não conseguiram, salvo raras exceções, competir com o estrangeiro no mercado de trabalho, e a maioria continuou como trabalhador de enxada, num estilo de vida semelhante ao de outrora. Alguns, atraídos pela miragem da cidade, aglomeraram-se nos núcleos urbanos, onde passaram a viver de expedientes, incumbindo-se das tarefas mais **subalternas**. Outros abandonaram as fazendas e dedicaram-se à cultura de subsistência. A liberdade significava para eles a possibilidade de escolher com quem, quando e como trabalhar, e, principalmente, o direito de não fazer nada. O esquema de vida a que estavam habituados dificultava-lhes a adaptação ao trabalho livre. O negro será um **marginal** e desenvolverá formas de comportamento típicas do marginalismo.

Como a Abolição resultara mais do desejo de livrar o país dos inconvenientes da escravidão do que de emancipar o escravo, as camadas sociais dominantes não se ocuparam do negro e da sua integração na sociedade de classes. O ex-escravo foi abandonado à sua própria sorte. Suas dificuldades de ajustamento às novas condições foram encaradas como prova da incapacidade do negro e da sua inferioridade racial. Chegou-se a dizer que ele era mais feliz na situação de escravo do que na de homem livre, pois não estava apto a conduzir a própria vida.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de (org.). História geral da civilização brasileira. São Paulo, Difel, 1967. t. II, v. 3, p. 187-8.

Fonte: FILHO, Milton; STOCLER, Maria, *História do Brasil do Império à República*. História, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipicione, 1993. 144 p.

O texto diz que os ex-escravizados não conseguiram competir com a mão de obra estrangeira, assim tiveram que voltar a trabalhar como antes, com a enxada na mão, e que também tiveram que se aglomerar nas cidades, submetendo-se aos trabalhos mais subalternos. A abolição da escravatura levaria à Proclamação da República no Brasil, de acordo com o livro. Portanto, seguirei apresentado à forma como o livro apresenta e discute sobre a Proclamação da República no Brasil, trazendo para a discussão às imagens do capítulo e parte do texto.

Imagem 04. Valorização do exército como proclamadores da República brasileira.



Fonte: FILHO, Milton; STOCLER, Maria, *História do Brasil do Império à República*. História, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipione, 1993. 144 p.

A única representação que o livro possui acerca da Proclamação da República é a que está apresentada na Figura 4. Em seu conteúdo não discorre muito sobre o fato e nem apresenta nenhuma discussão sobre a imagem. Apresenta que, “apesar dos canhões de prontidão, não houve nenhum tiro”. Na imagem, o aluno é convidado a perceber/analisar a presença das armas, dos cavalos e dos soldados, isso para legitimar a soberania do exército frente ao Brasil, já que ele também era responsável pela criação de uma memória nacional que era disciplinadora e fundamentada nos moldes positivistas até os dias de hoje.

Considerações finais

Neste artigo o objetivo nuclear foi discutir aspectos sobre a educação antirracista, promovendo reflexões e problematizações acerca das representações construídas sobre as populações negras de um capítulo conhecido como “O Fim da República”, presente em um livro didático de história. Após as discussões, reflexões e problematização, tem-se as seguintes conclusões (não finais e/ou acabadas), conforme seguem.

Compreendendo o livro didático como um produto que é produzido por uma indústria cultura, tal como Adorno e Horkheimer (2019) defendem, e que é propagador de diversas concepções de mundo, temos que nos atentar para o saber histórico que construiremos em sala de aula. Dessa forma, enquanto professores atuantes no ensino médio, superior e tecnológico, temos refletido muito sobre como driblar os impasses apresentados pelo livro didático ou até mesmo os que não constam no livro.

Por meio das análises, pode-se concluir que o livro não é fiel a um modelo positivista, mas que ainda herda algumas características dessa concepção filosófica da História. Daí, sempre buscando nas metodologias do ensino de história a melhor forma de pensar aspectos sobre a práxis pedagógica, principalmente em como romper com o conceito de história tradicional que ainda faz parte do cotidiano dos professores em sala de aula.

Foi interessante constatar, a partir da observação da formação dos responsáveis pelo livro didático, depois, identificar a perspectiva teórica por meio dos conteúdos, de como são discutidos os conteúdos, e finalmente, perceber as heranças de outras escolas ou teorias da História que rompem definitivamente com a concepção de História dos autores do livro didático. Nesse sentido, devemos fazer alguns questionamentos e indagações. Se um estudioso é fundamentado numa perspectiva teórica ao escrever um texto ele é moldado por sua teoria, mas no livro didático ele rompe com seu aporte teórico, por quê? Estaria aí uma exigência do mercado que compra os materiais didáticos? Possivelmente recai na intervenção de produções historiográficas para atender interesses próprios.

Por fim, o livro não apresenta sugestões e nem boxers que discutam a linguagens no ensino de história. Tal fato pode ser resultado do ano de publicação do livro, em 1993. Por isso, temos que levar em conta que as discussões voltadas às linguagens no ensino de história são mais recentes, fazem parte de uma discussão historiográfica que começa a entrar em pauta após a primeira metade da década de 1990 e início dos anos 2000.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2019.

BEZERRIL, Simone da Silva. **IMPrensa E PolítIca**: Jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão. Disputas Políticas e Práticas de Saber. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2011.

BITTENCOURT, C. M. Fernandes. **Repensando o Ensino**: O Ensino de História e a Criação do Fato. 9ª Ed. São Paulo. Contexto, 2001. p.43-72.

BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.191p.

FILHO, Milton; STOCLER, Maria. **História do Brasil do Império à República. História**, volume único. 2ª Ed, Ed. Scipione, 1993. 144 p.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história**: formas e funções do saber conhecimento histórico/Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão, 2010. 160 p.; 21 cm.

MINAYO. Maria Cecilia de Souza. **Representação social e ideologia**: conceitos intercambiáveis? *Psicologia Social*, vol. 14. Belo Horizonte July/Dec. 2002 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000200003>

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. **O livro didático de história hoje**: um panorama a partir do PNLD. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

SANDRI, Sandra Mara D' Avila. **Decifra-me ou devoro-te: Limites e possibilidades do uso da iconografia**: Um estudo hermenêutico de imagens para a sala de aula. Congresso de História em Jataí, 2009. Disponível em: < [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20\(60\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20(60).pdf)> Acesso em 08 de março de 2013.

SILVA, Vanderlei. SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos** /. – 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Irene Quaresma Azevedo. **O Ensino de História nas Escolas Públicas de Dourados, no período de 1971 a 2002**: “O caso da Escola Estadual Presidente Vargas”. Dissertação de Mestrado, Dourados, Mato Grosso do Sul. Universidade Federal da Grande Dourados, 2007.